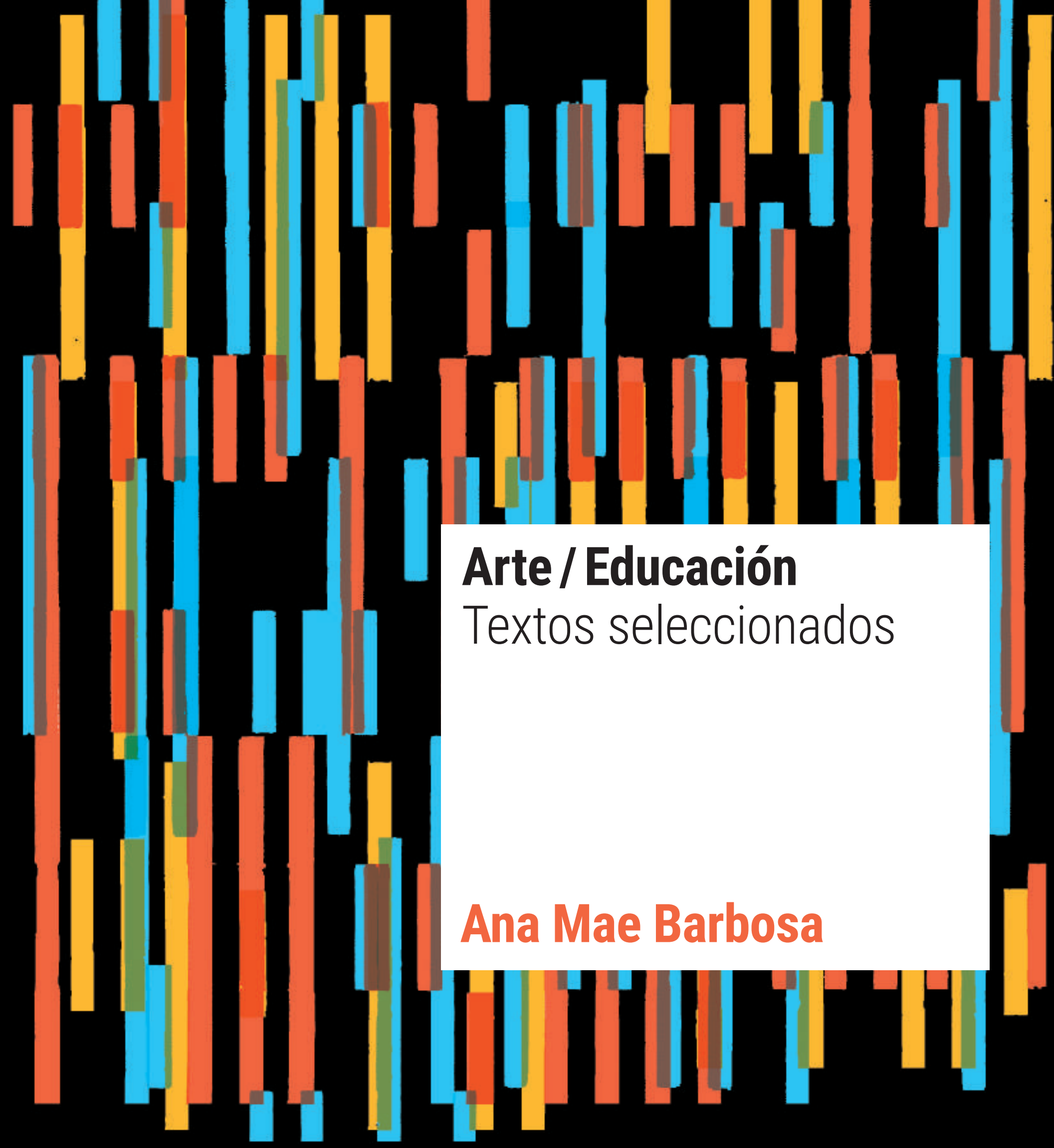


Arte / Educación

Textos seleccionados

Ana Mae Barbosa

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

POSGRADOS CLACSO

CLACSO

Arte/Educación
Textos seleccionados

Barbosa, Ana Mae
Arte/Educación. Textos seleccionados / Ana Mae Barbosa ; coordinación general de Gabriela Augustowsky ; Sidiney Peterson F. de Lima ; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes, 2022.
289 p. ; 21 x 14 cm. - (Red de Posgrados CLACSO)

ISBN 978-987-813-193-1

1. Arte. 2. Educación. 3. Historia. I. Augustowsky, Gabriela, coord. II. Peterson F. de Lima, Sidiney, coord. III. Valle, Damián del, coord. IV. Título.
CDD 306.43

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Arte / Educación / Mediación cultural / Enseñanza / Decolonialidad

Diseño de tapa: KPR
Corrección: Licia López de Casenave
Diseño interior: Paula D'Amico
Traducción del portugués: Laura Cabezas

Arte/Educación

Textos seleccionados

Ana Mae Barbosa

Gabriela Augustowsky, Sidiney Peterson
F. de Lima y Damián Del Valle (coords.)

Serie Artes para otra educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES
POSGRADOS CLACSO
CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

Universidad Nacional de las Artes
Azcuénaga 1129 C1115AAG Ciudad
Autónoma de Buenos Aires Argentina
www.una.edu.ar

Arte/Educación. Textos seleccionados (Buenos Aires: CLACSO, UNA, Abril de 2022).
ISBN 978-987-813-193-1

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Asdi

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Arte/Educación como mediación cultural

Por un Arte/Educación decolonial

Lanzamiento de la serie *Artes para otra educación*

Las artes comunican, crean identidad, comunidad, abren nuevos mundos al pensamiento y a la sensibilidad. En ese sentido, las artes en la educación, como parte del derecho que tienen nuestras sociedades a gozar de las experiencias artísticas, no solo se configuran como objeto de reflexiones que hoy resultan imprescindibles, sino que también nos interpelan para construir un gran espacio de diálogo en torno a los asuntos y problemas que concitan el interés común y compartido de las ciencias sociales y las humanidades.

Así como las humanidades y las ciencias sociales debieron disputar su estatuto científico en discusión con la definición de conocimiento fijada desde los parámetros de las llamadas ciencias "exactas", las artes, como otras formas de pensamiento que circulan en los bordes del logocentrismo dominante de la cultura occidental, deben seguir dando batalla por demostrar de qué forma, con qué reglas y sobre qué estatutos epistemológicos constituyen otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana.

La serie que presentamos surge para contribuir a esa batalla. La Universidad Nacional de las Artes de Argentina y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales consolidan un vínculo que es

plataforma y punto de partida para impulsar esta iniciativa y seguir contribuyendo con los debates vitales del siglo XXI.

El primer paso de nuestra alianza fue la realización del Foro *Arte y Política* en la 8ª Conferencia de CLACSO y la creación de la Diplomatura en Mediación Cultural en el marco de la Red de Posgrados, el espacio de formación de CLACSO. Continúa y se fortalece con la creación de la serie *Artes para otra educación*, una propuesta editorial que estará dedicada a construir un gran espacio de conversación y reflexión entre artistas, educadores y educadoras, investigadores e investigadoras comprometidas en consolidar -desde múltiples intersecciones- un área de conocimiento integral y vital para la experiencia humana y de nuestras sociedades.

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y la Universidad Nacional de las Artes han producido hechos intelectuales y académicos que son también hechos políticos. La colección que presentamos ensancha esa apuesta a través de publicaciones que aspiran a entrar en contacto con las lectoras y los lectores de nuestros hermanos países de América Latina y el Caribe. Nos guía una convicción: la promoción del diálogo de saberes y la integración de nuestras culturas, frente a un siglo que se desarrolla de manera amenazante para las grandes mayorías y para el ambiente y los seres que la habitan, es el único camino hacia una sociedad democrática, libre, igualitaria y comprometida con el cuidado del planeta.

Karina Batthyány
Secretaria Ejecutiva
CLACSO

Sandra Torlucci
Rectora
UNA

Nicolás Arata
Director de Formación y Movilización del Conocimiento
CLACSO

Introducción

El presente libro reúne una selección de textos escritos por Ana Mae Barbosa entre la década de 1980 y la actualidad. Su edición está impulsada por la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), instituciones que comparten la convicción de que las artes son un derecho en todos los niveles educativos.

La obra de Ana Mae Barbosa brinda una profunda reflexión teórica y una praxis de educación artística situada social, estética y políticamente en América Latina, una obra que da cuenta de su lucha por restituir la voz propia –con las artes, en las artes– a los excluidos del sistema y de los códigos culturales hegemónicos. Se trata de una propuesta intelectual y vital que encuentra en nosotros/as un lugar de amarre, un eco, un espacio para multiplicarse en el diálogo de lo común.

A pesar de la cercanía, tanto geográfica como ideológica, su trabajo ha sido escasamente traducido, pero muchas y muchos docentes en Argentina lo enseñamos, hace años, rescatando videos de sus intervenciones y textos en español, pero sobre todo haciendo uso del portuñol como *lingua franca* del Cono Sur. Por esto, creemos que este libro es un punto de partida imprescindible para empezar a dar a conocer su voz en el espacio hispanohablante de nuestro continente.

Para la UNA, con un Área de Formación Docente dedicada específicamente a la formación de profesores/as de artes en el nivel

universitario, será también un primer paso en la transmisión de la obra de Ana Mae a las nuevas generaciones de educadores, para estudiar, indagar, cuestionar e inventar con ella.

Ana Mae Barbosa nació en la ciudad de Río de Janeiro en el año 1936 y de pequeña se mudó con su familia a la ciudad de Recife (Pernambuco). Allí, en la década de 1950, comenzó su trabajo como arte/educadora en la Escuela de Arte de Recife; en esta época conoció a Paulo Freire y a la educadora de arte Noemia de Araújo Varela, figuras que Ana Mae destaca como inspiraciones teóricas y modelos fundamentales en su formación.

En Recife y poco después en la *Escolinha* de Arte de la Universidad de Brasilia, Ana Mae produce sus primeros escritos como arte/educadora. Entre 1968 y 1971, en el marco de la Escuela de Arte de la Universidad de San Pablo, otorga protagonismo a la investigación como lugar de construcción de conocimiento en el área y fundamento de las prácticas docentes en dicha institución. Siempre en diálogo con Noemia Varela, pero también con otros arte/educadores, artistas e intelectuales, Ana Mae Barbosa transita el Movimiento *Escolinhas* de Arte y se forma, en cierto modo, con las ideas vigentes en ese contexto. Pero a la vez cuestiona y confronta algunas "certezas" sobre el arte y su enseñanza, como podemos leer en sus textos publicados en la década de 1970. En esta misma década, obtiene una maestría en Southern Connecticut State College (1974) y un doctorado en Arte/Educación, en la Universidad de Boston (1978).

Como profesora de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (ECA/USP), institución a la que se incorporó en 1974, Ana Mae trabajó durante mucho tiempo como la primera y única educadora de arte con un posgrado en el área, algo inexistente en Brasil en ese momento. En 1982, logró implementar la primera línea de investigación en la enseñanza y el aprendizaje del arte en el primer curso de posgrado en el campo de las artes en el contexto brasileño. La iniciativa, según el historiador Walter Zanini, fue "la célula de otros posgrados en arte en Brasil".

A principios de la década de 1980, se autorizó a los arte/educadores a realizar estudios de posgrado, abriendo espacio para la formación y capacitación de otros arte/educadores, como Maria Heloisa Ferraz y Regina Machado, quienes se unieron a Ana Mae con el objetivo de reforzar la presencia del Arte/Educación en la línea de investigación del entonces Programa de Artes ECA/USP.

En ese mismo período de progresivo retorno a la democracia en Brasil, Ana Mae organiza y coordina la Semana del Arte y la Enseñanza. Este congreso, al que asistieron más de tres mil arte/educadores, también está marcado por la participación de Paulo Freire en la conferencia inaugural. A partir de aquí, en 1982 se crea la Asociación de Profesores de Arte en el Estado de São Paulo (AESP). Este movimiento provocó resonancias y sincronías con lo ocurrido en otros estados y regiones, donde se abrieron otras asociaciones, lo que culminó en 1987 con la creación de la Federación de Educadores de Arte de Brasil (FAEB), espacio donde Ana Mae Barbosa trabaja de manera crítica, política y colaborativa.

Los diversos frentes de acción de Ana Mae Barbosa se entrelazan y tejen buena parte de la historia del Arte/Educación en el contexto brasileño, latinoamericano e internacional. Cabe destacar su permanente presencia y prestigio en los circuitos que crean y difunden ideas educativas progresistas; por ejemplo, presidió el célebre organismo fundado por Herbert Read, INSEA (International Society for Education trohugh Arts). Como señala Imanol Agirre, ella sabe conciliar su profundo espíritu crítico, anticolonialista, con la apertura al intercambio intelectual, académico y profesional.

Arte/Educación

La obra de Ana Mae transita casi seis décadas de prácticas y producción académica. Se trata de un corpus dinámico, abierto a la transformación y en proceso de creación permanente. La tarea de

selección de los textos que aquí se incluyen constituyó un verdadero desafío que asumimos guiados por Ana Mae.

Al momento de dar a conocer su producción en castellano, resulta difícil realizar una traducción precisa, conceptual, del término Arte/Educación. Si bien en algunos aspectos se vincula con lo que en Argentina denominamos educación artística, es necesario revisar su significado de manera situada.

La noción de Arte/Educación implica una epistemología del arte, se trata de la investigación acerca de las formas en que se enseñan y se aprenden las artes en la escuela, en diferentes modalidades de enseñanza, así como en espacios de educación no formal como talleres, museos, espacios culturales y ONG, entre otros. En el contexto brasileño, Arte/Educación es una idea, deseo y expresión que surgió ante el desafío de identificar una posición de vanguardia en la enseñanza de las artes visuales, el teatro, la música y la danza, frente al oficialismo de la "Educación Artística", actividad obligada en los planes de estudio de las escuelas brasileñas (1971), que implicó prácticas de formación polivalentes para docentes, así como en la enseñanza que se realiza del arte en las escuelas. En este sentido, todo maestro o profesor de arte debía enseñar artes visuales, danza, música, teatro. A partir de la necesidad de la discusión conceptual y la estructuración de fuerzas, en ese contexto, surge el movimiento Arte-Educación en Brasil.

La revisión de las propias prácticas y concepciones, la inquietud y los debates con otros colegas, como Lucía Pimentel, transformaron el binomio arte-educación en Arte/Educación, haciendo uso de la barra que (como en el lenguaje informático) implica pertenencia y muestra mejor el sentido del término. Hoy, la idea de Arte/Educación posibilita analizar y comprender las prácticas y experiencias del contexto brasileño, pero también nos permite abordar cuerpos teóricos y metodológicos, cruces, trasvases y problemáticas compartidos entre diferentes experiencias latinoamericanas que resultan especialmente relevantes hoy para repensar la formación de docentes de artes y en artes en nuestro continente.

Los textos presentados en este libro están agrupados en cuatro secciones y, dentro de estas, ordenados cronológicamente.

Arte/Educación: perspectivas históricas: Los artículos recogidos en esta sección permiten acercarnos a la historia de la enseñanza de las artes y los debates en torno al concepto de Arte/Educación situados en el contexto brasileño. Escritos en distintas épocas, revelan el interés de Ana Mae Barbosa por la historia de la educación –tema que investiga desde la década de 1970– a partir del abordaje de concepciones de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición.

Arte/Educación: conceptos y metodologías: Presenta los trabajos de corte más didáctico, metodológico, desde una concepción dialógica, no prescriptiva, que remite a la construcción que cada docente realiza en su aula. Su "Propuesta triangular" (lectura de obra-contextualización-hacer artístico) sistematiza un dispositivo de enseñanza y aprendizaje de las artes, siempre en movimiento "zigzagueante", abierto a los cambios y en continua reformulación de docentes e investigadores.

Arte/Educación como mediación cultural: Este apartado aborda la mediación cultural en museos y otras instituciones de arte, con públicos de lo más diversos, como un campo de formación integral y de acción política en el que se cruzan diferentes áreas del conocimiento contemporáneo. En línea con las enseñanzas de Paulo Freire, la mediación se vincula con los derechos, la justicia social y la toma de conciencia acerca de las lógicas, códigos y sistemas de valores dominantes.

Por un Arte/Educación decolonial: Esta última parte recoge las preocupaciones y territorios de disputa para una agenda crítica contemporánea: las prácticas educativas decoloniales, el feminismo y las problemáticas del medio ambiente. Desde 1998, con su libro *Tópicos utópicos*, Ana Mae reclama la interculturalidad como principio rector de las prácticas artísticas/educativas decoloniales en América Latina. Sus reflexiones más recientes acerca de Arte/Educación y medio ambiente y del protagonismo de las mujeres en la enseñanza de las artes nos interpelan en altavoz.

Esperamos que estas páginas permitan ingresar al universo de Ana Mae Barbosa, su práctica e ideario pedagógicos. Como docentes

que a su vez contribuimos a formar docentes, deseamos que también sean una invitación a imaginar y poner en marcha otras formas de pensar, investigar y enseñar artes.

Gabriela Augustowsky
Profesora del Área Transdepartamental de Formación Docente
Universidad Nacional de las Artes

Sidiney Peterson F. de Lima
Profesor colaborador
IA-UNESP, Brasil

Damián Del Valle
Decano-director Área Transdepartamental de Formación Docente
Profesor de Políticas Educativas
Universidad Nacional de las Artes

Entrevista a Ana Mae Barbosa

Fecha de realización: 28 de junio de 2021.

Gabriela Augustowsky: Ante todo queremos saludarte y agradecer, nuevamente, tu enorme generosidad en el proceso de elaboración de este libro.

Para comenzar, nos gustaría que cuentes cómo fueron tus inicios en este campo del Arte-Educación, tus maestros. Conocemos algo sobre tu trabajo con Paulo Freire, que aquí en la Argentina y en toda la región es una referencia fundamental.

Ana Mae Barbosa: Nací en una familia muy conservadora, económicamente en decadencia. Cuando nací, ellos ya eran de clase media. Perdí a mis padres de muy chica, mi papá murió cuando yo tenía tres años, y mi mamá cuando tenía seis. Por eso, me fui a vivir con mis abuelos, que eran muy europeístas, especialmente mi abuela. Ella se enorgullecía de hablar un francés perfecto, y sus patrones de gusto eran todos europeos (franceses, austríacos, por ahí). A los 18 años decidí que quería ir a la universidad y fue un escándalo, porque yo era la primera mujer de mi familia que quería estudiar en la Facultad. Mi abuela se opuso y nadie en la familia la cuestionaba. Ella era una matriarca. Ya me había obligado a hacer la carrera normal del magisterio y yo necesitaba hacer un par de cursitos para el

examen de ingreso (vestibular), y así poder entrar en la Facultad, porque la Educación Normal no nos preparaba para la universidad, no nos preparaba para los exámenes, que eran bien difíciles en esa época (también lo son hoy). Entonces, ella me dijo que si yo quería hacer esos cursitos tenía que trabajar para pagarlos. A mí me pareció muy bien. Le dije que iba a pedirle trabajo al padre de una amiga en Minas, porque yo seguía circulando en la clase alta aunque mi familia ya fuera de clase media. Los padres de mis amigas eran empresarios. Mi abuela dijo: "no, la única profesión decente para una mujer es la enseñanza. Si quieres, puedes ir a trabajar como maestra". Justo había un concurso para maestra en el Estado de Pernambuco y busqué un cursito para prepararme. Este sí ella me lo pagaba. Y ahí lo conocí a Paulo Freire, yo tenía 18 años, él ya estaba comenzando a investigar el campo de referencia de los alumnos, esa idea de que el conocimiento solo se da en diálogo, el diálogo con el campo de referencia de los alumnos. En esa época, él era profesor de portugués en la escuela media y también de Portugués y Teoría de la Educación para el concurso. Lo primero que nos pidió es que dijéramos por qué queríamos ser profesores. Yo estaba muy enojada porque me obligaban a ser maestra y escribí por qué me obligaban a ser maestra. Al día siguiente –era un curso diario–, él devuelve las redacciones a todo el mundo y a mí no me entrega nada. Entonces, le pregunté: "profesor, ¿y la mía?". Y él respondió: "quiero que conversemos. Si puedes, ven mañana más temprano". Fueron tres horas de conversación y salí convencida de que la educación no era lo que yo pensaba, un proceso de depresión, sino algo encantador intentar la liberación a través del conocimiento, a través de la educación. Un conocimiento construido en ese diálogo. Quedé fascinada con ese curso. Ya en 1955 había Arte-Educación, con este nombre, el nombre del área, es un problema curioso de Brasil. Fue dado por Noêmia Varela, que dirigía la Escolinha de Arte de Recife. Nunca entendí por qué dibujo y matemáticas han sido siempre mis problemas en la escuela. En dibujo yo tuve un problema serio, en un colegio de monjas, tenía que hacer el dibujo de una mariposa

en una vasija que debíamos copiar. Yo había quedado feliz con mi mariposa, para mí estaba maravillosa. Como todas, entregué mi trabajo. La profesora las miraba y se las mostraba a todo el mundo, a los alumnos, a mí, pero cuando vio la mía, dijo “qué cosa horrible”, la rompió y la tiró en el cesto. Me asusté muchísimo y a partir de ese momento el dibujo es algo que me tortura. En el curso Normal teníamos también arte en el plan de estudios para hacer posters, para dar clases. Yo les pagaba a mis compañeros para que lo hicieran por mí. El descubrimiento de que el error no era mío, sino de la educación, me fascinó. Hice el concurso y quedé en segundo lugar. Paulo Freire y doña Elsa fueron a la casa de mi abuela para ver si ella permitía que enseñara en la escuela que él y doña Elsa estaban creando, llamada hasta hoy Instituto Capibaribe. Doña Elsa fue la primera directora de una escuela pública en Recife y llevó a cabo la experiencia, junto con otra profesora que no recuerdo el nombre, del Arte-Educación a través del arte. La mujer que acompañó a doña Elsa es alguien sobre la que me gustaría escribir. Fue la persona que quedó en primer lugar en el concurso de maestra que me había presentado. Ella me escribió una larga carta, pero no la encuentro, porque mis archivos son un caos. Mi abuela no me dejó porque era demasiado dar clases en la escuela pública.

Como quedé en segundo lugar, el secretario de Educación me llamó y me preguntó a qué escuela quería ir a trabajar. La Escolinha de Arte era privada, pero ya había personas ahí, profesoras de la escuela pública que estaban enseñando a cambio de becas de estudio para alumnos de la red pública con el fin de que hicieran carreras de formación de profesores. Decidí que quería ir a la Escolinha de Arte de Recife y me la pusieron a disposición. En aquella época el acceso a la carrera docente era un cementerio, no podías ascender si estabas en la educación privada, pero tenía tantas ganas de aprender de la enseñanza a través del arte que fui ahí. Noêmia Varela había sido la profesora de Arte-Educación en esa materia de portugués. Ambos, Paulo Freire y Noêmia Varela fueron mis padres intelectuales.

GA: En el marco de este libro, y de tu obra en general, a nosotros nos resulta difícil la traducción del término Arte-Educación. En castellano empleamos la noción de educación artística, aunque luego debemos sumarle una larga explicación "el arte, las artes en plural... entendidas como...". Pero sabemos que la idea de educación artística en Brasil es un término superado. ¿Cómo definís conceptualmente el significado de Arte-Educación?

AMB: El término no sabemos cómo nace. Surge con la creación del primer movimiento de modernización de enseñanza del arte en Brasil en 1948, después de una dictadura que duró 15 años prácticamente, el Estado Novo. Entonces, fue el primer movimiento de modernización después de la dictadura: es la Escolinha de Arte de Brasil, creada por el artista pernambucano Augusto Rodrigues y la ceramista estadounidense Margaret Spencer, sobre la que nunca pude conseguir información. La cultura brasileña prioriza la imagen y la actividad masculina, es machista. La cultura brasileña es machista. Ella no quedó en la historia de la Escolinha. La historia se refiere a ella como quien comenzó con Augusto, pero de Margaret no se sabe nada. Llegué a ubicar a una sobrina de ella, e intenté preguntarle si sabía por qué comenzó a utilizar este término. La sobrina me dijo que le daba la impresión de que era porque su tía estaba en contra de la manía que Brasil tenía en aquella época de copiar a los Estados Unidos. Y la sobrina sabe que ella conocía a John Dewey y probablemente fueron las ganas de nacionalizar el término. Brasil estaba en una etapa nacionalista, el propio arte también lo estaba. Ella no quiso traducir del inglés porque educación artística es una traducción de Inglaterra, *art education* en inglés, porque el adjetivo va adelante del sustantivo en inglés. Es algo interesante, en mi vida esto fue tema de cuestionamiento, de malinterpretaciones, de intrigas propiamente dichas, de intentos de descalificaciones. Y una de ellas era esa, ella no sabe ni traducir al inglés por eso inventa todo esto del Arte-Educación. No fui yo quien lo inventé. Tal vez esta sea una explicación interesante, no lo sé. Es de la sobrina de Margaret Spencer, de esta artista

que llegó a hacer exposiciones en Brasil. Con el pasar del tiempo, yo sumé el guión. ¿Qué era Arte-Educación para nuestra Escolinha? El Arte-Educación era una especie de gran paraguas del arte y el arte en un sentido extenso, no más ese arte definido, clasificado por los museos europeos, por el código europeo-estadounidense blanco. Era algo diferente y bien popular, incluía la artesanía. Nosotros con el Arte-Educación queríamos abarcarlo todo, ese arte modelo y el arte del pueblo, e incluir la artesanía. Contábamos con una historia de Brasil que tenía una gran tradición de trabajos manuales, y no queríamos dejarla de lado, queríamos incorporar la artesanía. Me interesaba sostener la idea de que el Arte-Educación eran dos disciplinas que dialogaban. Ese guion era para diálogo, para significar el diálogo, una pertenencia mutua. Stephen encontró en una investigación en la Escolinha que se usaba Arte-Educación con guion antes de que yo empezara a escribirlo así. Recuerdo una conversación con doña Noêmia, la primera vez que yo lo escribí con guion y le envié el artículo, ella me preguntó por qué el guion y le comenté esta idea. En el libro puede encontrarlo con guion, sin guion y con barra: arte/educación. Esto último se dio por la interferencia de un lingüista, de una alumna de Doctorado que creó la línea de investigación en el Doctorado de Minas Gerais. Conversamos y me dijo: "¿eso que quieren dar a entender con el guion es una mutua pertenencia? En lingüística lo damos a entender por medio de la barra". Y me convenció y comencé a usar la barra y la uso hasta hoy. Pero continúa el mismo concepto, ese gran paraguas que puede ser usado en la escuela, en la calle, en la plaza, incluso en las propias organizaciones sociales, en las ONG, un *locus* privilegiado para el Arte-Educación. Y yo marco una diferencia con la enseñanza del arte. La enseñanza del arte tiene compromiso curricular pero el Arte-Educación es un gran paraguas. Hace un tiempo, durante el gobierno de Lula, incluí como arte-educadores a los grandes maestros de la artesanía. Ahora bien, la educación artística fue demonizada porque era un término que usaba la dictadura. La reforma curricular de la dictadura la realizó la Universidad de San Diego de los Estados Unidos,

es decir, la reforma brasileña la realizó la Universidad de San Diego. Entonces, Estados Unidos literalmente le decía así y por eso el término quedó demonizado por quienes se oponían a la dictadura.

GA: Debemos mantener en la traducción el término "Arte-Educación"; implica una definición de arte, una de educación pero también la discusión de la relación entre ambos. Es un concepto maravilloso que nos desafía a ponerlo en relación con la historia de la educación artística en Argentina.

AMB: La primera vez que salí de Brasil para estudiar en el exterior, fui a Buenos Aires. Estudiaba Arte-Educación en Buenos Aires, enviada por Noêmia Varela. Fue el Ministerio de Relaciones interiores que creó un programa de intercambio, que fue el único. Se trataba de llevar un profesor brasileño a Buenos Aires y traer un profesor argentino a Brasil. No sé si fue un profesor de Buenos Aires a Brasil, pero yo estuve en ese grupo que viajó y fue muy interesante. Fui alumna de Esteban Ocaña, de historia del arte de Julio Payró, y había en teatro una persona divina que también se llamaba Julio pero no recuerdo su apellido, muy conectado con la intelectualidad de Buenos Aires de ese momento. Eso fue en 1971.

En ese momento, los dos lugares, los dos países, donde más se desarrollaba la educación artística eran Argentina y México. Y Noêmia Varela me encaminó bien, me dijo: "primero conocé tu territorio, América del Sur, y después ve adonde quieras".

Damián Del Valle: En relación a estos programas de intercambio, la universidad en Argentina siempre ha tenido un rol muy claro y muy clave en este tipo de procesos políticos y nuestra universidad, la Universidad de las Artes en Argentina, tiene un claro objetivo en la formación de sus profesores, licenciados, en el sentido de un fuerte compromiso social. Ahora bien, en este recorrido histórico pero también en la actualidad, ¿qué rol pensás que la universidad tiene, puede tener, debe tener? ¿Cuáles son los desafíos del Arte-Educación

en la universidad y desde la universidad en relación con los múltiples colectivos con los que entra en diálogo? Siempre pensando en el campo popular, pero también con el propio sistema educativo.

AMB: En mi formación fue fundamental la universidad. Yo salí de Recife, trabajaba como si estuviera en una burbuja cuando llegó la dictadura. Ya estaba casada en ese momento y, miren la ingenuidad, fuimos a la Universidad de Brasilia porque nos habían invitado. Mi invitación venía directamente de Noêmia Varela y Rio de Janeiro era el centro del Arte-Educación con Augusto Rodrigues y ella. La Universidad de Brasilia se creó en 1971-1972, y yo fui en 1975. Era una ingenuidad pensar que la dictadura no iba a interferir en esa universidad, pero fuimos. La Universidad de Brasilia no tenía Facultad de Educación, pero tenía un Instituto Central de Arte, su nombre era ICA, y la idea era que las artes podían ser el centro de la vida de la universidad, una especie de *core* de la universidad, esa era la idea de Anísio Teixeira. Éste, en los años treinta, tuvo una universidad en Rio de Janeiro que ponía el acento en las artes, pero fue cerrada por la dictadura del Estado Novo. Entonces lo intenta de nuevo en Brasilia antes de otra dictadura. Y era muy interesante porque, por ejemplo, personas de Derecho, Medicina, Ingeniería frecuentaban distintas materias, como la de Historia del Arte; y la idea era tener un grupo sólido de Arte-Educación con investigaciones que permitieran que en el momento en que se creara la Facultad de Educación, este grupo estuviera sólido e impregnara con su pensamiento esa Facultad. La idea era muy buena. Lamentablemente solo logré hacer algunas cosas, como dar el primer seminario sobre Arte-Educación en una universidad brasileña en 1975. Pero en noviembre nos echaron, a mí y a 200 profesores, y en marzo recomenzaba con gente nueva. Me fui a San Pablo con este proyecto que teníamos en Brasilia, del cual era la coordinadora y contaba con una psicóloga, artistas, diseñadores, era un grupo muy interesante. En una escuela privada de San Pablo intenté, en la medida de lo posible, replicar el proyecto y comenzamos a investigar. La hija de Paulo Freire vino de Chile a trabajar conmigo.

Con Paulo siempre nos mantuvimos en contacto alimentándonos con textos, cartas, etc. Es curiosa mi relación con la familia Freire: yo fui alumna de Paulo Freire, Madalena Freire fue mi alumna, mi hija Ana Amália fue alumna de Madalena Freire y la hija de Madalena, Carolina, fue alumna de mi hija Ana Amália. Ha sido una relación genética pedagógica (risas). En ese momento me surgió un gran problema: yo necesitaba estudiar y no lograba que me aceptaran en ningún lado, no había maestrías o doctorados en Arte-Educación en Brasil. No me aceptaban porque tenían miedo, no conocían sobre eso y me decían: "pero si sabes más sobre eso que yo", y yo les decía que para crecer necesitaba el título. Tuve la oportunidad, a través de mi marido, que trabajaba con letras, literatura, y en la cultura brasileña eso era mucho más importante que las artes visuales, era hegemónico; la literatura era un área hegemónica en el ámbito de la Universidad de San Pablo. Pide una beca para hacer una investigación en los Estados Unidos, y yo "tomo carona" (me lleva), no sé si ese término se usa acá, pero me "subí" a la beca de él y pedí una beca al Ministerio de Educación y me respondieron que el Arte-Educación no era un área de investigación. Tengo la carta hasta hoy. Y me dije que iba a hacerlo de cualquier manera aunque no sabía cómo. Empecé a investigar en el área cercana para ver si había alguna maestría y en el Community College sí había. Me dirigí allí primero. Y tuve mucha suerte porque el primer día de clases en la Universidad de Yale, estaba como coordinador un uruguayo extraordinario, muy inteligente, que había aceptado como invitado a mi marido para que diera conferencias e investigara. A los estadounidenses les gusta dar una fiesta el primer día de clases y en esa fiesta conocí a un profesor de portugués y literatura brasileña. Mi marido trabajaba más con literatura hispanoamericana: Cortázar, Borges, etc. y por eso estaba más vinculado con el profesor uruguayo. Este profesor estadounidense que enseñaba portugués vio en mí la oportunidad de descansar de dar muchas clases y me preguntó si estaba dispuesta a dar clases en la universidad y le respondí "claro que sí". Me pagaron bastante dinero. La materia que di era sobre Arte y Literatura, él prescribió el corpus que tenía que analizar,

y yo incidí más en la parte de arte visual. A los alumnos les encantó porque en esa época interrelacionar las artes era raro, tenían materias de Historia de la Música, Historia del Arte, pero todo separado. Trabajar todo junto no era común. Tanto para ellos como para mí fue una experiencia extraordinaria. Con ese dinero realicé mi maestría. La verdad es que fui muy bien recibida porque me dejaron pagar como residente ya que tenía mi carnet de trabajo, mi tarjeta de seguridad social. Fue algo extraordinario. Me encontré allá con Robert Saunders, un arte-educador que escribió un libro muy interesante, y fui a hacer con él una estadía en Arte-Educación, algo que tan específicamente había buscado en Brasil, no solo en la Universidad de San Pablo sino en todos los lugares. Por eso fue una apertura fantástica, fue mi gran apertura a la parte teórica. Robert Saunders no fue mi director, él dirigía la parte de Arte-Educación en Connecticut, era un profesor *part-time*. Pero, en realidad, sí fue mi director, íbamos a cenar juntos, me dirigía en este sentido. Hice mi maestría y luego volví para hacer el doctorado. Nuevamente me "subí" a una beca de mi marido. Él ganó la Guggenheim y le dije: "Ahora vas a adonde yo quiero, voy a elegir el lugar o la ciudad para hacer mi doctorado". Paulo Freire, que estaba dando clases en Estados Unidos, me dijo que podía recomendarme en dos universidades, Harvard y Boston. Me sugirió Boston porque yo solo tenía un año, y en ese momento era una joven con buen comportamiento, criada por mi abuela, que no quería separarse de su marido para estudiar. Mi marido tenía un año de beca entonces ese era mi plazo. En Harvard no iba a lograr hacerlo en ese tiempo. La Universidad de Boston fue la primera universidad de blancos en aceptar negros, fue la Universidad de Martin Luther King. Elegimos vivir en Cambridge y logré que me aceptaran en la Boston University, en el Departamento de Humanistic Education, que no existe más, dirigido por un inglés que tenía el mismo nombre del pintor Paul Nash, que era socialista. El Departamento era muy interesante, extremadamente abierto, preocupado por los problemas sociales. Era el año 1977, la época en la cual el fascismo vio aquel proceso en el que se intentó vencer el *apartheid* natural que había

entre negros y blancos, y llevar a niños de escuelas públicas de comunidades ricas a los barrios pobres y viceversa. Fue una revolución total, un proceso muy violento. Me dirigió un ruso que había huido del régimen stalinista pero era socialista (risas). Fue la mejor educación política dentro de la vida de la Universidad de Boston, donde había movimientos contra la guerra de Vietnam, un momento también florecedor en los Estados Unidos. Creo que tuve mucha suerte intelectual, suerte de vida no, porque mi vida estuvo muy marcada por la muerte y hoy tengo el problema de mi hija que tuvo un ACV y es tetrapléjica, no habla y tiene la capacidad mental totalmente preservada, memoria, cognición. Entonces la vida me persiguió mucho con eso pero tuve encuentros intelectuales absolutamente fantásticos. Viví en territorios florecedores. Cuando volví del doctorado, ya tenía actividad política. La gran diferencia que hizo el doctorado conmigo fue darme la seguridad para ser activista con más capacidad de lucha. Fui la primera persona en hacer un doctorado en Arte-Educación en Brasil, y con eso pude crear una línea de investigación en Arte-Educación para Maestría y Doctorado en el área de Artes Visuales. Al principio teníamos tres ideas de investigación en artes visuales: Historia y Teoría del Arte, el Hacer artístico (poética y visual) y una línea de enseñanza-aprendizaje, pero era con una persona, y en las otras había tres, cuatro, cinco, seis personas. En esa línea fui la única profesora durante casi 15 años y me angustiaba mucho. Dos cosas me angustiaban y eran puntos a los que estuve atenta durante toda mi vida: en primer lugar, tenía miedo de que por haber estudiado en Estados Unidos me volviera una filial de la universidad estadounidense. En segundo lugar, tenía miedo de que los alumnos solo salieran con mi pensamiento, ¿cómo voy a resolver eso? Miedo de tener que llamar a mis amigos para dar clases por si había un colonialismo oficial. Entonces elegí personas que fueran anticolonialistas. Yo ya había ido a los Estados Unidos muy entusiasmada con la teoría de dependencia, que fue creada por el argentino-chileno-brasileño. El primer capítulo de mi tesis de doctorado fue sobre la teoría de la dependencia, pero fue intuición no traducirlo nunca, porque

Fernando Henrique decidió sepultar la teoría de la dependencia. Cuando le cuestionaron que la política educativa de Brasil en su época había sido totalmente colonialista, él dijo: "olviden lo que escribí". A esta altura yo ya me había involucrado mucho en las teorías de los poscolonialistas (Frantz Fanon, Edward Said, Albert Memmi). La Universidad de Boston dio mucho espacio para estudiarlos. Y ahí logramos un buen curso. Para mí, hoy parece imposible pensar que hayamos tenido tan buenas maestrías y doctorados que formaron a la mayoría de los arte-educadores *top* de la segunda generación, en realidad a la tercera, porque yo soy la segunda generación. Son personas con ideas libertadoras. La universidad me dio mucho espacio para la lucha política, luché mucho en la Universidad de San Pablo. Después fui directora del Museo de Arte Contemporáneo y ese fue un punto importante. Porque cuando luchas y ves repercusiones en tus alumnos y ves incluso que te apoyan tus colegas, tuve mucho apoyo de las personas de comunicación que eran sumamente abiertas. Y esa contaminación del Arte-Educación con la comunicación fue muy buena. Y hubo mucho apoyo de periodistas. Me eligieron entonces directora del Museo de Arte Contemporáneo y cuando terminó, comenzó la etapa proscripta en mi vida. Siete años de mucha lucha, parecía algo bíblico, siete años, como Labán sirvió al padre de Raquel en la Biblia, fue una etapa muy difícil. Fui execrada por las élites que dominaban el sistema de arte de Brasil. Hice un proyecto programadamente decolonialista, cuando estaba en el Museo en 1992, Quijano vino a la Universidad de San Pablo. Fue una gran inspiración. El proyecto era decolonialista a propósito, pero hoy lo miro y pienso que mi combate al colonialismo en el Museo era muy *light*, muy leve. Pero en la época fue un shock. Me quedaba más conforme cuando escuchaba decir a las personas "está loca", "Ana Mae está loca", porque nadie me preguntó si estaba preparada para hacer ese proyecto. Yo escribía porque quería demostrar que tenía una base. Pero no convenció y fue muy difícil luchar dentro del propio Museo contra el conservadurismo, contra el europeísmo. Fui la primera persona en dirigir ese Museo que no tenía formación europea.

Porque, o eran europeos o eran descendientes inmediatos y estudiaron en Europa, o de familia terrateniente paulista que también estudiaron en Europa. Italia y París eran el centro.

GA: Finalmente, tu Arte-Educación es también el terreno de la lucha política.

AMB: Territorio de lucha. Y es impresionante cómo tenemos que luchar, no solo contra la derecha, sino que muchas veces contra la propia izquierda. Este proyecto que tenemos ahora de un plan de estudios nacional no fue realizado por personas que piensen que la escuela pública puede generar un movimiento en las clases sociales, que vaya a permitir un desarrollo de las personas. Por el contrario, fue realizado por un grupo llamado Todos por la Educación, creado en el 2005, porque ya imaginaban que iban a tomar la educación brasileña, porque estaban seguros de que después de Lula el PT no sería elegido, Dilma no sería elegida; entonces, ya estaban preparando el golpe para la educación en los bancos, en las grandes empresas, fundaciones creadas para crear superhombres que toman personas jóvenes muy inteligentes de clase baja y los preparaban ideológicamente para defender el capitalismo. A estas personas les dieron becas en Estados Unidos, en el exterior, para formarlos como super defensores del capitalismo, aliados del capitalismo internacional, y el resto son las clásicas tres *r*, como dicen en Estados Unidos y en Inglaterra: *Reading*, *Writing* y *Arithmetics* (leer, escribir y contar). Y esto comenzó durante el gobierno de Lula. En 2015, con Dilma en el poder, en su segundo mandato, yo emprendí una petición en contra de quitar la obligatoriedad del arte en el plan de estudios porque ese proyecto preveía que el arte no fuera obligatorio y llegué a las quince mil firmas. Eso fue antes del juicio político a Dilma. Entonces muchas veces tenemos que luchar contra la propia izquierda.

GA: Un retroceso premoderno... ¿Cuáles son tus preocupaciones actuales y cuál sería para América Latina una agenda de Arte-Educación,

una agenda de temas para la región, cuestiones para trabajar, investigar, pensar?

AMB: Yo soy colectivista, creo que el conocimiento y la contextualización van de la mano. Debemos estar juntos, discutir juntos, pero hay algo que me preocupa bastante hoy: seguimos con una escritura colonizada en la universidad y seguimos enseñando la historia del arte colonizada. Mi gran preocupación es llegar a un equilibrio de vernos a nosotros mismos, en América Latina, y reconocer nuestra cultura y al mismo tiempo no desechar toda la cultura europea. En este punto coincido con Walter Mignolo en el hecho de tener la cultura europea como estudio de caso y no como modelo. Estos modelos solo los podemos crear conjuntamente, en debate, en discusión, diálogo, con proyectos. El CLEA, por ejemplo, fue así creado en Latinoamérica. Me gustaría que fuera más amplio. En 1984 hubo un congreso internacional de The International Society for Education Through Art (InSEA) en Rio de Janeiro, organizado por la mujer del gobernador de la dictadura (risas). Prácticamente me prohibieron concurrir, ella me cerró todas las puertas y yo escribí un libro que ya casi estaba listo en la editorial. Mi manera de responderle a ella fue presentar este libro durante el Congreso. Ella prohibió que yo lo presentara en el edificio donde se realizaba el Congreso de la Universidad de Rio de Janeiro. La coordinadora de la carrera de lo que en aquel momento se llamaba Educación artística me dijo: “vas a presentarlo igual”, y me consiguió una galería dentro de la Universidad para que lo presentara ahí. Mi preocupación con este equilibrio está relacionado con esto, con que si desconoces el código de poder, nunca llegas al poder. Entonces, es necesario conocer los códigos europeos para llegar al poder. ¿Cómo estudiarlo? A través de nuestra óptica, de nuestra visión y no solamente a través de la forma de ver de ellos. Aunque es bueno conocer cómo ellos mismos se ven. Hoy Europa está hablando de la descolonización de Europa. ¿Cómo decolonizar Europa? Vi una conversación de Rita Segato con Walter Mignolo en la que ella contó que fue invitada a una reunión

de Europa y la idea era cómo decolonizar Europa. Porque además de ver al folclore como algo curioso, como *kitsch*, como la cultura de los otros, deberíamos ver cómo realmente valorizar la cultura de los otros. Creo que esto es fundamental. ¿Saben cómo aprendí historia del arte? Mi profesor, que tenía muchos libros publicados, era muy reconocido, dijo sobre el arte indígena: "no voy a hablar de arte indígena porque en Brasil los indígenas eran muy pobres culturalmente, no dejaron mucho, no vale la pena perder el tiempo, los indígenas que sí crearon fueron los de México y Perú". Entonces es interesante cómo el discurso tiene que ser verosímil. Cuando él dice que nuestros indios son pobres, podemos reaccionar y pensar que él es prejuicioso en relación con los indígenas; pero cuando él reconoce que algunos indígenas son creadores está validando la evaluación negativa sobre la creación de nuestros indígenas. Tengo mucho miedo de este tipo de formación, especialmente la formación docente. Pero Brasil está cambiando a causa de los cupos. La Universidad de San Pablo debe garantizar que el 50% de su ingreso, por medio del examen vestibular, dé preferencia a negros, pardos, indígenas y alumnos de escuela pública que hacen una enseñanza media de tres años. Las vacantes para quienes siempre fueron privilegiados, los blancos, de escuela privada, disminuyeron a la mitad. Mi nieta está estudiando Artes Visuales, no entró en esa Universidad ni en la UNESP, pero ella piensa que es muy importante que exista el cupo. Respeto mucho y valorizo el lugar de habla de los negros. Se tienen que defender por sí mismos al igual que los indígenas. Pero como profesora de una camada privilegiada, blanca, que tuvo acceso a la escuela y que rápidamente consiguió trabajo, etc., tengo obligación de habla, de intentar convencer a mis pares, a aquellas personas que fueron privilegiadas, tanto o más que yo, tengo la obligación de defender la producción de los no privilegiados. Esa es mi utopía. Ver a la camada que fue por 500 años privilegiada defender a quienes fueron humillados, ofendidos y explotados hasta hoy. Actualmente mi pasión... mi pasión siempre fue la historia de la enseñanza del Arte. Creo que en Brasil soy más conocida por metodología, a causa del Abordaje Triangular, que es un

abordaje freireano. Nunca tuve coraje de decir esto, tenía miedo de que las personas pensaran que estaba queriendo validar el Abordaje Triangular usando a Paulo Freire. Pero yo trabajé con él en la Secretaría de Educación cuando él era secretario, trabajé coordinando un grupo de arte y en ese momento experimenté el Abordaje Triangular primero en la red pública, después en la red privada, en ONG, en museos. Fueron nueve años de investigación del Abordaje Triangular y es obvio que la contextualización vinculada a la lectura crítica de la obra que es una concepción posmoderna, que se encuentra en todas las metodologías posmodernas. Sin embargo, la contextualización es típicamente Paulo Freire. Es obvio, pero nunca tuve coraje y ahora lo tengo porque se viene su centenario y creo que es una obligación política de quienes trabajamos con él, y sacamos provecho de su conocimiento, hablar sobre Paulo Freire. Ya tiene treinta años el Abordaje Triangular, entonces, no es posible que alguien piense que yo ahora estoy queriendo validarlo con Paulo Freire. Fue la primera persona que leyó el libro en el que presento el Abordaje Triangular; en realidad, el primero que leyó y examinó, ya que ese libro fue mi tesis. La Universidad de San Pablo tiene algo parecido al sistema alemán que es el examen de Libre Docencia, que exige una tesis y tres o cuatro exámenes; en aquella época hice cinco exámenes, y él estaba en el jurado, así que conversé con él sobre el libro y él se veía en el Abordaje Triangular. Creo importante la inclusión de las artes en las disciplinas pero que el arte tenga un locus propio. Y mi otra preocupación actual es la ecología. Estoy asustada con la degradación del mundo, estamos en un momento terrible. Mi pregunta es cómo nosotros como arte-educadores, trabajando desde la cultura podemos ayudar a concientizar sobre la necesidad del respeto ecológico, que es el respeto por el ser humano, ya que este es parte de la ecología. Estas dos cosas son las que me preocupan ahora. No dejé mi fascinación por estudiar figuras y modelos arte-educadores. Mi último libro con Vitória Amaral fue sobre mujeres de las décadas del cincuenta y sesenta (formadas en los años cincuenta pero que aparecieron como educadoras en los sesenta). Me encuentro de este modo un poco dividida entre

la historia que quería explorar en los años cincuenta de Brasil, que fueron años muy ricos, porque salíamos de la dictadura y el mundo salía de la guerra, el mundo estaba interesado en transformarse, y nosotros también junto con el mundo. Creo que las personas deberían hacer más cosas como esta que ustedes propusieron, incluso a través de libros, a través de encuentros, de conversaciones; otra ambición mía es ampliar más el CLEA. Las universidades, en especial en América del Sur, que preparan profesores de arte deberían ver cómo hacen para que el profesor impregne otras materias, cómo conquistar y convencer a los otros profesores, y seguir esta lucha de convencer a los legisladores de que el arte es necesario.

Ana Mae, profesora de alfabetización en el «Grupo Escolar Manoel Borba», en Recife-PE. s/f.



Fuente: Archivo Ana Mae Barbosa.

Ana Mae, Paulo Freire y João Alexandre Barbosa (su marido), en la "Semana de Arte e Ensino", USP, 1980



Fuente: Archivo Ana Mae Barbosa.

Retrato Ana Mae Barbosa en la actualidad



Fuente: Archivo Ana Mae Barbosa.

ARTE/EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Historia del Arte/Educación*

Hace más de diez años que estudio, investigo y escribo sobre historia del Arte/Educación. Esto me coloca en una posición de marginalidad respecto de al menos tres áreas de conocimiento.

Los historiadores no me consideran historiadora, sino arte/educadora. Los educadores no me ven como una colega, sino como alguien que se ocupa de la enseñanza del arte. Y la mayoría ni siquiera reconoce a los arte/educadores como categoría funcional. Para algunos artistas soy educadora y me miran con recelo, porque creen que los educadores solo quieren someter el Arte indomable al sistema educativo. Para los artistas más culturalistas, soy alguien que estudia la Historia de la Enseñanza del Arte, y que incluso ha realizado "descubrimientos" interesantes sobre la influencia sociopolítica en la determinación de los patrones estéticos de la enseñanza.

En este triángulo amoroso se debate mi conocimiento: Historia, Educación y Arte, y muchas veces se hace difícil ser consciente de las ambigüedades.

Organizamos en la USP el I Simposio Internacional de Historia del Arte/Educación, del 1 al 4 de agosto de 1984. Nunca se había realizado un encuentro sobre historia del Arte/Educación en ningún otro país. Incluso los estadounidenses, donde la investigación en Arte/Educación estaba más avanzada, se mostraron entre temerosos y esperanzados por el éxito del simposio. En los Estados Unidos,

* Extraído de Ana Mae Barbosa (1986). *História da Arte Educação: A Experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte/Educação – ECA/USP*. San Pablo: Editora Max Limonad Ltda., pp. 7-10.

según ellos, el desinterés por la historia del Arte/Educación se comprobaba en la dificultad que habían encontrado los académicos para financiar sus investigaciones.

Precisamente, la lucha por conseguir financiamiento para el simposio hizo que me topara con una serie de prejuicios.

Para aquellos que pensaban la historia como la superestructura del conocimiento, en una visión cultural británica, era casi una herejía hablar de historia del Arte/Educación, porque el Arte/Educación no tenía un estatuto académico que le permitiera tener historia. Para los arte/educadores espontaneístas, adeptos del "Dale lápiz y papel al niño y déjalo hacer", el Arte/Educación no tiene historia ni necesita tenerla, porque se configura en el "aquí y ahora".

Sin embargo, el "aquí y ahora" está cargado de historicidad, lo que lleva a la elucidación e interpretación del mundo de los símbolos, cuyo significado concretiza el análisis del "aquí y ahora".

Lo que consideramos hechos históricos son en realidad símbolos que nos permiten recrear imaginativamente el pasado.

Hayden White, en *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* (1974), dice que en la superficie de una operación de investigación el historiador construye, o al menos nos lleva a construir, una operación narrativa. ¿Dónde están las diferencias entre narración e historia? El historiador es ante todo un narrador. Para White, "la historia es un conjunto de documentos que dan fe de que los acontecimientos realmente ocurrieron, pero que pueden agruparse de innumerables maneras, y seguir diferentes narrativas plausibles, aunque a veces contradictorias, que cuentan lo que sucedió en el pasado".

La historia no es una cuestión de evidencia, sino una tarea analítica que es resultado de la ideología, la imaginación y la plausibilidad.

La historia es imaginación y ayuda a su liberación. Esta concepción de la historia establece una relación menos limitada entre cultura y tradición. Solamente los seres humanos pueden inventar y cambiar la cultura. Sin embargo, para ser humano, el individuo necesita estar inmerso educativamente en su tradición.

Las mentes de quienes pueden cambiar la tradición están hasta cierto punto atrapadas por el pensamiento de la tradición cultural que quieren cambiar.

La imaginación creativa puede resolver este impasse develando nuevos modos de pensar las experiencias y los acontecimientos, pero también genera un *impasse* cuando da paso a otras cristalizaciones culturales.

La imaginación transgrede la objetividad, reduciéndola a los límites de lo posible, pero también genera una nueva objetividad a ser transgredida.

Para Aron, una página de historia siempre se parecerá más a una página narrativa que a una página de Física. Por eso, siempre me suena mal cuando oigo hablar del método científico para la investigación histórica. La Historia no es una ciencia, porque su rigor es crítico y no meramente fáctico. Incluso hay quienes dicen, como Paul Veyne, que no hay método histórico, porque la historia no tiene otra exigencia que la búsqueda de la verdad: “No impone normas, no hay reglas de juego que le sirvan de soporte, nada es inaceptable para ella”, y recuerda a Voltaire quien decía: “La historia es una narración de hechos considerados verdaderos, al contrario de la fábula, que es una narración de hechos considerados falsos”.

Los arte/educadores espontaneístas se encuentran libres de la tradición y, por tanto, son revolucionarios, porque defienden la idea de que el arte es parte integral de la vida de todo el mundo y así debe ser tratada en la escuela.

No basta con decir que arte y vida son lo mismo. Si el arte simplemente refleja y refuerza la vida, tendremos un estancamiento cultural y un refuerzo emocional de estilos de vida conocidos y hasta creativamente indeseables.

El arte para responder al dilema Historia-Creación-Tradición-Ruptura tiene que cuestionar la vida y no solo reflejarla. La historia es un cuestionamiento de la vida actual. “La discusión de las diferentes experiencias personales es indirecta; con el tiempo, los aprendizajes se comunican y el acuerdo termina realizándose, como

una opinión que termina imponiéndose, pero no como una regla que se establece" (Paul Veyne).

La idea de estimular la investigación de la historia del Arte/Educación en Brasil, a través de grupos de estudio organizados en cada estado de Brasil, que luego se encontrarían en el simposio de la USP, surgió cuando impartí una clase de historia del Arte/Educación y una alumna, antes de comenzar, hizo el siguiente comentario: "¿Historia del Arte/Educación? ¿Existe? El Arte/Educación es demasiado nuevo en Brasil". La pregunta me alertó respecto de dos cuestiones: primero, el concepto de historia como acontecimientos antiguos que excluyen la contemporaneidad; en segundo lugar, la idea de que el Arte/Educación surgió en Brasil por fuerza de la Ley Nº 5.692, que exigió la Educación Artística en el diseño curricular de 1º y 2º grados, a partir de 1971.

Lo que me asustó no fue el desconocimiento de las luchas trabadas en Brasil desde el siglo XIX por positivistas y liberales, para convertir el arte en una materia obligatoria en los planes de estudio, ni el desconocimiento de las innumerables experiencias de implantación del arte en la escuela, a partir de la década de 1920 en Brasil.

Lo que me asustó fue descubrir que el profesor de Arte se piensa sin historia y la historia es un importante instrumento de autoidentificación. No por casualidad los colonizadores buscaron destruir la historia de los pueblos colonizados. La ignorancia de la propia historia hace que los pueblos sean más fáciles de manipular.

La historia del Arte/Educación es importante para los profesores de Arte, porque somos un grupo caracterizado como una minoría. Somos discriminados negativamente en el sistema escolar a través de las escasas horas de clase, el exceso de estudiantes por clase, la pobreza instrumental, la falta de fondos para materiales y estudios avanzados, la negación de la credibilidad académica y la sospecha de incompetencia profesional generalizada.

Como cualquier otra minoría que generalmente se deja de lado, desarrollamos una autoimagen débil y negativa.

"Así, como cualquier minoría, los arte/educadores necesitan conocer sus raíces, sus tradiciones, la herencia de su profesión, sus héroes y heroínas. Necesitan conocer su pasado, al igual que cualquier minoría necesita estar orgullosa de ella misma y de lo que somos" (Saunders, 1984).

Y el trabajo de autoidentificación del arte/educador a través de la historia siguió. En cada Estado y en cada continente, los grupos de estudio trabajan en la recopilación e interpretación de datos durante dos años. Nos volveremos a encontrar en Bahía, para la intercomunicación de nuestros hallazgos y debates interpretativos durante el II Simposio Internacional de Historia del Arte/Educación y Talleres Experimentales.

Entre memoria e historia*

En el arte y en la vida, la memoria y la historia son personajes del mismo escenario temporal, aunque cada una se vista a su modo. En este texto intercalaré memoria e historia. La historia, intelectual y formal, usa la vestimenta académica mientras que la memoria no respeta reglas ni metodologías, es afectiva y revive en cada recuerdo.

El modernismo en la enseñanza del arte se desarrolló bajo la influencia de John Dewey. Si bien sus ideas fueron muchas veces interpretadas de un modo erróneo a lo largo del tiempo, nos llegaron, filosóficamente bien comunicadas, a través del educador brasileño Anísio Teixeira, su alumno en el Teachers College de Columbia University. Anísio fue el gran modernizador de la educación en Brasil y el principal personaje del movimiento Escuela Nueva (1927-1934). Este movimiento tomó de Dewey, principalmente, la idea del arte como experiencia consumatoria. E identificó este concepto con la idea de experiencia final, una equivocación que no solo fue cometida en Brasil, sino también en los Estados Unidos, en las Progressive Schools. La experiencia consumatoria para Dewey es profunda, ilumina toda la experiencia, no solamente su estadio final.[1]

La consolidación de esta interpretación equivocada provino de la Reforma Carneiro Leão, en Pernambuco, ampliamente difundida en Brasil. En el libro de José Scaramelli (1931), *Escola Nova Brasileira: esboço de um sistema*, donde se dan los supuestos teóricos de la

* Extraído de Ana Mae Barbosa (2008). *Ensino da Arte: memória e história*. San Pablo: Perspectiva.

[1] Para una explicación acerca de la experiencia consumatoria y otras formas de recepción de Dewey en Brasil, ver Ana Mae Barbosa. (2001b). *John Dewey y o ensino da Arte no Brasil*. San Pablo: Cortez.

Reforma Carneiro Leão y muchos ejemplos prácticos de clases, la función del arte está explícitamente ligada a la interpretación simplificadora de la "experiencia consumatoria" de Dewey.

De acuerdo con las descripciones de Scaramelli, el arte se usaba para ayudar al niño a organizar y fijar nociones aprehendidas en otras áreas de estudio. La expresión a través del dibujo y de los trabajos manuales eran la última etapa de una experiencia para completar la investigación de un determinado tema.

La idea fundamental consistía en que si, por ejemplo, se daba una clase sobre peces, se debía investigar el tema desde varios aspectos y se terminaba invitando a los alumnos a que dibujaran peces e hicieran trabajos manuales con escamas, o si fuera una clase de horticultura y jardinería, hacer que los niños dibujaran un jardín o un huerto. Esta línea de trabajo también fue ampliamente investigada en la Escuela Regional de Merity (RJ), uno de los modelos de la "escuela nueva".

Esta práctica de ubicar el arte (dibujo, collage, modelado, etc.) al final de una experiencia, vinculándose con él a través del contenido, se utiliza todavía hoy en la escuela primaria brasileña, y se basa en la idea de que el arte puede ayudar a comprender los conceptos, ya que hay elementos afectivos en la cognición que este moviliza. Las escuelas que trabajan por proyectos, una moda de los años noventa, con frecuencia usan la estrategia de la que acabo de hablar.

Arte para niños y adolescentes como actividad extracurricular

Los primeros intentos de escuelas especializadas en arte para niños y adolescentes se dan a fines de la década del veinte y principios de la siguiente, cuando se inaugura el fenómeno del arte como actividad extracurricular. En San Pablo, se creó la Escola Brasileira de Arte, conocida a través de Theodoro Braga, su profesor más importante. Pero la idea surgió de la profesora de la red pública Sebastiana

Teixeira de Carvalho y fue patrocinada por Isabel Von Ihering, presidenta de la sociedad de beneficencia A Tarde da Criança.

La Escola Brasileira de Arte funcionaba en una sala anexa al Grupo Escolar João Kopke y allí los niños de las escuelas públicas de 8 a 14 años, con talento (había pruebas de dibujo), podían estudiar música, dibujo y pintura de forma gratuita. La orientación se vinculaba con la estilización de la flora y fauna brasileñas. Theodoro Braga desarrolló lo que podemos llamar el método *art nouveaux*. En varios artículos publicados en revistas y diarios del país, Braga se pronunció contra el método de copiar grabados y defendió una enseñanza centrada en la naturaleza. Tarsila do Amaral, en una entrevista con Correio da Tarde del 28 de enero de 1931, elogia los trabajos de Theodoro Braga y de Anita Malfatti en la enseñanza del Arte, concediéndoles a ambos el mismo valor.

Anita Malfatti impartía cursos para niños y jóvenes en su atelier y en la Escuela Mackenzie. Su orientación se basaba en la libre expresión y la espontaneidad. Con el curso para niños, creado en la Biblioteca Infantil Municipal del Departamento de Cultura de San Pablo, cuando Mário de Andrade era su director (1936-1938), esta orientación comenzó a consolidarse.

La contribución de Mário de Andrade fue muy importante para que se comenzara a encarar la producción pictórica del niño con criterios investigativos y a la luz de la filosofía del arte. El estudio comparativo del espontaneísmo y la normatividad del dibujo infantil y del arte primitivo fue el punto de partida de su curso de filosofía e historia del arte en la Universidade do Distrito Federal.

Por otro lado, dirigió una investigación preliminar sobre la influencia de los libros y el cine en la libre expresión gráfica de los niños de 4 a 16 años, de clase obrera y clase media, alumnos de las zonas recreativas de juegos infantiles y la Biblioteca Infantil de San Pablo.

Sus artículos periodísticos contribuyeron en gran medida a la valoración de la actividad artística infantil como lenguaje complementario, como arte desinteresado y como ejemplo de espontaneísmo

expresionista que debía ser cultivado por el artista. Las actividades de las escuelas al aire libre en México (Barbosa, 2001a) influenciaron mucho su interpretación del dibujo infantil y su acción cultural. En su biblioteca, hoy en el Instituto de Estudios Brasileños de la Universidad de San Pablo, podemos encontrar revistas mexicanas de la época, como la *30:30* y hasta el catálogo de la Exposición de las Escuelas al Aire Libre de México que recorrió Europa.

El estado político dictatorial implementado en Brasil en el período 1937-1945 cerró la Universidade do Distrito Federal. En esta universidad, organizada por Anísio Teixeira, se creó la primera carrera de formación de profesores de Dibujo. Además de Mário de Andrade, Portinari también enseñó ahí. Cuando la carrera se cerró, los alumnos del Profesorado de Dibujo no tenían adónde ir, ya que era la única en el país. Así, para obtener un diploma, debieron completar la carrera asistiendo a clases de Arte en la Escuela Nacional de Bellas Artes y a materias de Educación en la carrera de Pedagogía. Aquí y allá los discriminaban. En la ENBA se los miraba como profesores cuadrados y en Pedagogía como artistas alocados. Después de esta experiencia, muchas facultades y universidades crearon carreras de Profesorado de Dibujo. El de la Fundación Armando Alvares Penteado fue una de las más famosas en la década del sesenta. Eran materias muy convencionales, al igual que las que siguieron después de 1971, cuando se sustituyeron por las materias de Educación Artística y/o Licenciatura en Artes Plásticas. Señalo solo una experiencia más de la enseñanza universitaria, esta vez en el nuevo Distrito Federal, que merece mencionarse por su innovación: se trata de la UNB entre los años 1960 y 1965. Su creador también es Anísio Teixeira, quien en la Universidad de Brasilia organizó un régimen educativo de Arte interdisciplinar que combinaba el sistema de créditos y el sistema de tutorías en los atelieres de profesores. Las materias optativas podían cursarse en cualquier unidad de la Universidad. En 1965, en la UNB, se realizó el primer Encuentro de Arte y Educación en una universidad brasileña. El auditorio completo de la ICA oyó atentamente a Augusto Rodrigues, Maria Helena Novais, Glenio Bianchetti, Ana

Mae Barbosa (organizadora), etc. A través de la fuerte influencia de la Bauhaus y liderado por el impecable arquitecto y maestro Alcides da Rocha Miranda, el Instituto Central de las Artes funcionó hasta 1965, ya que tuvo que cerrar sus puertas (y convertirse en un departamento de dibujo) por el accionar de otra dictadura, la militar de 1964 a 1983, y recién volvió a reorganizarse bajo el nombre de IdA en la década del ochenta a través del trabajo de articulación de Grace Freitas.

Ambas dictaduras, la del Estado Novo y la Militar, alejaron de las cúpulas directivas a los educadores de acción renovadora y destruyeron las dos experiencias más importantes del Arte/Educación universitaria en Brasil. Además de estas dos breves experiencias, las universidades innovaron muy poco en la enseñanza del Arte en Brasil, que continúa hasta hoy dividido en materias que se enseñan fragmentadamente sin que el profesor de una materia sepa lo que la otra quiere hacer. Vale la pena mencionar algunas experiencias de atelier multidisciplinar de corta duración, en especial en la UFMG y la FAU/USP, que todavía no fueron evaluadas con propiedad.

Sin embargo, fue el Estado Novo el que creó el primer obstáculo para el desarrollo del Arte/Educación y solidificó algunos procedimientos antilibertarios ya ensayados en la educación brasileña anteriormente, como el dibujo geométrico en las escuelas secundarias y primarias, el dibujo pedagógico y la copia de grabados usados en las clases de composición en lengua portuguesa.

Es el comienzo de la pedagogización del arte en la escuela. A partir de entonces y por algunos años, no se verá una reflexión sobre Arte/Educación vinculada a la especificidad del arte, como había realizado Mário de Andrade. El posmodernismo sí volvería a hacerlo, pero llevando a cabo un uso instrumental del arte en la escuela para entrenar el ojo y la visión o su uso en pos de la liberación emocional y el desarrollo de la originalidad vanguardista y la creatividad, considerada en términos de belleza o novedad.

Arte para la liberación emocional

La idea de que el arte es una forma de liberación emocional impregnó el movimiento de valoración del arte infantil en el período posterior al Estado Novo. A partir de 1947 comenzaron a aparecer atelieres para niños en varias ciudades de Brasil, generalmente dirigidos por artistas que tenían como objetivo liberar la expresión del niño, permitiéndole manifestarse libremente sin la interferencia del adulto.

Se trata de una especie de neoexpresionismo que dominó Europa y los Estados Unidos de posguerra y se manifestó con mucha fuerza en el Brasil que acababa de salir de la asfixia dictatorial.

Entre los atelieres más significativos cabe mencionar los dirigidos por Guido Viaro (Curitiba), Lula Cardoso Aires (Recife) y Suzana Rodrigues (Museo de Arte de San Pablo) (Bredariolli, 2004). El primero existe hasta hoy con el nombre de Centro Juvenil de Arte. La Municipalidad lo mantenía y hacía un trabajo excelente, por lo menos hasta comienzos de los años noventa, cuando lo visité por última vez. La escuela de Lula Cardoso Ayres, creada en 1947, tuvo una corta existencia y su propuesta básica era dar lápiz, papel y tinta a los niños y dejar que ellos se expresaran libremente. Siguiendo el mismo principio, otro pernambucano, Augusto Rodrigues, creó en 1948 la Escolinha de Arte de Brasil (el nombre oficial de la escuela era *escolinha* [escuelita] y tenía una connotación cariñosa). Esta comenzó a funcionar en las dependencias de una biblioteca infantil en Río de Janeiro. Además, Lula Cardoso Ayres en una entrevista me dijo que Augusto Rodrigues, antes de crear la Escolinha de Arte de Brasil había visitado su Escolinha y le había encantado, pero nunca mencionó su existencia previa.

La iniciativa de Augusto Rodrigues, a la cual estuvieron vinculados Alcides da Rocha Miranda y Clóvis Graciano, recibió luego la aprobación y el incentivo de educadores involucrados en el movimiento de redemocratización de la educación, como Helena Antipoff y Anísio Teixeira, quien había regresado de la Amazonia, donde se había refugiado de la persecución política del Estado Novo y había

logrado convertirse en un próspero empresario. Después que inició sus cursos de formación de profesores, la Escolinha de Arte de Brasil tuvo una enorme influencia multiplicadora. Profesores, exalumnos de la Escolinha, crearon Escolinhas de Arte por todo Brasil, y llegó a haber treinta y dos en el país y una en Paraguay, lo que constituyó el Movimiento Escolinhas de Arte. Este Movimiento utilizó principalmente argumentos psicológicos e intentó convencer a la escuela común de la necesidad de dejar que los niños se expresaran libremente usando lápiz, pincel, tinta, arcilla, etc.

En ese momento parecía un discurso que no podía convencer a nadie, ya que las escuelas debían seguir los programas editados por las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación y esto obstaculizaba tanto la autonomía docente como los Parámetros en Acción de hoy.

Existía, en esa época, una gran preocupación por la renovación de estos programas. A Lúcio Costa (autor del plan urbanístico de Brasilia) se le pidió que elaborara el programa de Dibujo de la escuela secundaria (1948). Su programa revela cierta influencia de la Bauhaus, principalmente la preocupación por articular el desarrollo de la creación y la técnica y desarticular la identificación del arte y la naturaleza, dirigiendo la experiencia hacia el artefacto. Este programa nunca fue oficializado por el Ministerio de Educación y recién a partir de 1958 tuvo cierta influencia en la enseñanza del arte.

Ese año, una ley federal permitió y reglamentó la creación de clases experimentales.

Las experiencias escolares que surgieron en esa época estuvieron dirigidas, principalmente, a investigar alternativas experimentando con variables para el diseño de planes de estudio y programas determinados como norma general por el Ministerio de Educación.

La presencia del arte en los planes de estudio experimentales fue el tono general.

Merecen registro las experiencias en Arte/Educación de las siguientes escuelas: Colegio Andrews (Río de Janeiro), Colegios de Aplicação (anexos a las facultades de Educación de Río de Janeiro, Pernambuco, Paraná, etc.), Colegio Nova Friburgo (Río de Janeiro),

Escolas Parque (Salvador y posteriormente Brasilia), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahía), Escuela Guatemala (Río de Janeiro), SESI (especialmente la de Pernambuco), Escuelas Vocacionales (San Pablo), Colegio Souza Leão (Río de Janeiro), Escuela Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Escuelas Estaduales Pluricurriculares Experimentales (San Pablo), Escuela de Demonstración de los Centros Regionales de Investigaciones Educacionales, Instituto Capibaribe (Recife), etc.

Estas escuelas siguieron aplicando algunos métodos renovadores de enseñanza introducidos en la década del treinta, como el método naturalista de observación y el método de arte como expresión de clase, ahora bajo la denominación de arte integrado en el plan de estudio, es decir, relacionado con otros proyectos que incluían varias materias.

Algunas experiencias se realizaron aprovechando las ideas esbozadas por Lúcio Costa en su programa de Dibujo para la escuela secundaria en 1948.

Sin embargo, la práctica que dominó la enseñanza del arte en las clases experimentales fue la búsqueda de una variedad de técnicas, pintura, de dibujo, impresión, etc. Lo importante era que a fin de año el alumno hubiera tomado contacto con una larga lista de materiales y hubiera empleado una serie de técnicas establecidas por el profesor.

Para determinar esta serie, los profesores se referían a la necesidad de respetar las etapas de evolución gráfica de los niños. El libro de Victor Lowenfeld, traducido al castellano, *Desarrollo de la capacidad creadora*, que establece estas etapas, se convirtió en una suerte de biblia de los arte/educadores de vanguardia. Sylvio Rabello, un intelectual pernambucano, había escrito un libro en el que analizaba las etapas del dibujo del niño pero pasó desapercibido por los arte/educadores (Galvão Rejane, 1998).

Herbert Read era citado con frecuencia. Pero al analizar los programas, vemos que fue raramente utilizado como base teórica.

Noêmia Varela, creadora de la Escolinha de Arte de Recife y posteriormente directora técnica de la Escolinha de Arte de Brasil, a través de los cursos intensivos de Arte/Educación que organizaba en Río influyó mucho para que la enseñanza de Arte fuera en dirección al desarrollo de la creatividad, algo que caracterizó al modernismo en Arte/Educación. Tres mujeres hicieron de las Escolinhas la gran escuela modernista en la enseñanza del Arte en Brasil: Margaret Spencer, que creó la primera Escolinha con el artista plástico Augusto Rodrigues. Ella era una escultora estadounidense que conocía las Progressive Schools y el movimiento de Arte/Educación que estaba bien desarrollado en su país, según declaraciones de Lúcia Valentim a Sebastião Pedrosa. La segunda de estas mujeres fue la misma Lucia Valentim, que asumió la dirección de la Escolinha de Arte de Brasil durante un viaje prolongado de Augusto Rodrigues al exterior. Influenciada por Guignard, de quien fue alumna, le dio a la Escolinha una orientación más sistematizada y se enfrentó con Augusto cuando este retornó a la dirección. Ahí entró en escena Noêmia Varela. Augusto Rodrigues había logrado convencerla, después de la muerte de su padre, de que dejara Recife, un cargo en la Universidad Federal de Pernambuco, la misma Escolinha de Arte de Recife, y rumbeara hacia Río de Janeiro. Fue directora teórica y práctica de la Escolinha con toda la responsabilidad por la programación en la que se incluía al ya citado curso intensivo en Arte/Educación que formó toda una generación de arte/educadores en Brasil y muchos en Hispanoamérica.

La visibilidad de Augusto Rodrigues fue más grande que la de estas tres mujeres y también que la de su propia exmujer Suzana Rodrigues (Bredariolli, 2004), quien creó el Club Infantil de Arte del Museo de Arte de San Pablo el mismo año (1948) pero unos meses antes de que Augusto creara la Escolinha de Arte de Brasil. De Margaret Spencer no se supo más nada, fue borrada de la historia del Arte/Educación en Brasil. Augusto fue un excelente relacionista público de su Escolinha, dirigida en la práctica y orientada teóricamente por esas tres mujeres, de las cuales Noêmia Varela fue la que más

tiempo administró la teoría y la práctica por más de veinte años. Hoy, gracias a las reconsideraciones feministas y a las continuas referencias que Laís Aderne y yo siempre hicimos de ella a nuestros alumnos e alumnas, Noêmia Varela (Belo, 2001) tiene un merecido lugar en la historia de la enseñanza del Arte.

Augusto Rodrigues tenía una personalidad carismática, seducía por la elocuencia y la iconoclastia. Con frecuencia, utilizaba su expulsión de la escuela como ejemplo de la ineficacia del sistema escolar ya que había logrado éxito en la sociedad a pesar de la escuela, provocando que las jóvenes profesoras, desilusionadas del sistema, deliraran. Además, su buena relación con la burguesía o la clase alta protegió a la Escolinha de sospechas durante la dictadura militar en Brasil (1964-1983).

Algunos libros sobre las artes plásticas en la escuela, escritos por brasileños, se publicaron en los años sesenta y principios de la década siguiente. Sin embargo, eran reduccionistas, todos tenían como núcleo central la descripción de técnicas, y me parece que el origen de esta sistematización de técnicas se encuentra en los folletos distribuidos por la Escolinha de Arte de Brasil en los años cincuenta. Las técnicas más utilizadas eran crayones y anilina, crayones y disolvente, dibujo con ojos cerrados, impresión, pintura con los dedos, mosaico de papel, corte y collage colectivo sobre papel negro, sello de papa, bordado creativo, dibujo raspado, dibujo con tiza húmeda, etc.

La Ley de Directrices y Bases (1961) eliminó la uniformización de los programas escolares y permitió la continuidad de muchas experiencias iniciadas en 1958, pero la idea de introducir el arte en la escuela común de una manera más generalizada no prosperó.

Otra dictadura: el golpe militar de 1964

La dictadura de 1964 persiguió a profesores y escuelas experimentales, que paulatinamente se fueron desmantelando sin mucho

esfuerzo. Fue cuestión de estandarizar y estereotipar sus planes de estudio, igualarlos a otros en el sistema escolar. Incluso las escuelas de educación infantil fueron cerradas. A partir de ese momento, la práctica artística en las escuelas primarias públicas estuvo dominada, en general, por la propuesta temática y por dibujos alusivos a celebraciones cívicas, religiosas y de otras festividades.

A nivel universitario, se destruyó la experiencia renovadora de la Universidad de Brasilia, donde se había creado una Escolinha de Arte basada en la investigación y en las ideas aprendidas de la Bauhaus para rodear al niño del buen dibujo. Incluso los muebles de esta Escolinha habían sido resultado de un proyecto de tesis sobre el diseño. En vísperas de la inauguración de la Escolinha, el campus fue invadido por el ejército y la mayoría de los profesores de la UNB renunciaron.[2]

Sin embargo, alrededor de 1969, el arte formaba parte del plan de estudios de todas las escuelas privadas de prestigio que seguían la línea metodológica de variación de técnicas. A diferencia de las escuelas públicas, que excepcionalmente desarrollaban un trabajo artístico.

En la escuela secundaria pública común siguió imbatible el dibujo geométrico con un contenido casi idéntico al del Código Epitácio Pessoa de 1901.

Entre 1968 y 1972, en las escuelas especializadas en educación artística, principalmente en la Escolinha de Arte de San Pablo, comenzaron a tener lugar experiencias que relacionaban los proyectos de arte de las clases de niños y adolescentes con el desarrollo de los procesos mentales involucrados en la creatividad, o con una teoría fenomenológica de la percepción o incluso con el desarrollo de la capacidad crítica o de abstracción, y también con el análisis de los elementos del dibujo.

En la década del sesenta, la Escolinha de Arte de Recife realizó un proyecto magnífico: Igarassu visto por los niños. En pleno imperio de la creatividad como originalidad y del expresionismo en

[2] La Escolinha de Arte de la UNB estaba bajo mi dirección y contaba con el apoyo y dirección de Augusto Rodrigues y Alcides da Rocha Miranda.

Arte/Educación, fue un gran avance ver y analizar la arquitectura. Sin embargo, todavía se justificaba de manera modernista, ya que la arquitectura es medio ambiente y el estudio del medio dominaba como metodología en las escuelas comunes. A inicios de los años setenta, la Escolinha de Arte de San Pablo no solo trabajó con proyectos como la moda hoy, sino también osó introducir a niños y adolescentes en la fotografía, el análisis televisivo, el análisis visual de objetos de diseño en tiendas especializadas y el dibujo de observación de la moda en la confección de ropa. En la Escolinha de Arte de Rio Grande del Norte, Newton y Solange Navarro, luego de las clases expresionistas, mostraban a los niños *slides* de artistas modernos, una verdadera revolución (Carvalho, 2003).

En otras experiencias de formación docente el objetivo de desarrollar la creatividad y los ejercicios formalistas convivieron pacíficamente. El grupo liderado por Rosa Maria Sampaio y Lúcia Brito, en el que Regina Machado y yo participamos, inició a los arte/educadores en un enfoque más científico en pos del desarrollo de la creatividad. La creatividad se identificaba con la originalidad, pero conducía a su potencialización a través del ejercicio con los procesos mentales involucrados en la creatividad, investigados por Guilford.

Un cierto contextualismo social comenzó a orientar la enseñanza del arte especializado y es posible detectar la influencia de Paulo Freire en la Escolinha de Arte de San Pablo. Un grupo vinculado al Movimiento Freinet, liderado por Michael Launay, principalmente Maria Inez Cabral, Rosa Sampaio y Maria Lúcia dos Santos, influyeron muy positivamente sobre algunos profesores de arte.

La Escola de Arte Brasil (San Pablo), la Escolinha de Arte de Brasil (Río de Janeiro), la Escolinha de Arte de San Pablo, el Centro Educación y Arte (San Pablo), el Núcleo de Arte y Cultura (NAC, Río de Janeiro), la escuela de Hebe Carvalho, las clases para niños de la FAAP, dirigidas por Fernanda Milani: estas fueron algunas escuelas especializadas que tuvieron una acción multiplicadora a fines de la década del sesenta, influyendo a profesores para que actuaran activamente en las escuelas a partir de 1971, cuando la educación artística

se convirtió en una materia obligatoria de los planes de estudio de 1º y 2º grado y en la universidad en los programas de Educación Artística y Licenciatura en Artes Plásticas, creados en 1973.

Hoy puede parecer extraño que una dictadura haya hecho obligatoria la enseñanza del Arte en las escuelas públicas. No obstante, se trataba del enmascaramiento humanista a una ley extremadamente tecnicista, la Nº 5692, que pretendía profesionalizar a los jóvenes en la Escuela Media. Como las escuelas siguieron siendo pobres, sin laboratorios que se parecieran a los utilizados en las industrias, los resultados fueron nulos en el aumento de la empleabilidad de los jóvenes. Además, la brecha entre élite y pobreza se profundizó, ya que las escuelas privadas continuaron preparándose para el examen de ingreso (vestibular) a la universidad, aunque los planes de estudio pretendían formar técnicos. Mientras tanto, la educación media pública no se preparaba para el acceso a la universidad ni formaba técnicos que el mercado pudiera aprovechar. Respecto de la enseñanza de Arte, se crearon cursos universitarios de dos años para profesores con poca preparación, que enseñaran todas las Artes al mismo tiempo, haciendo del Arte en la escuela una ineficiencia más en el plan de estudios.

La obligatoriedad de la enseñanza del arte

La Reforma Educativa de 1971 estableció un nuevo concepto de enseñanza de arte: la práctica de la polivalencia. Según esta reforma, las artes plásticas, la música y las artes escénicas (el teatro y la danza) debían enseñarse conjuntamente por un mismo profesor de 1º a 8º grado del primer ciclo.

En 1973 se crearon las carreras de Licenciatura en Educación Artística de dos años de duración (licenciatura corta) para preparar profesores polivalentes. Luego de esta formación, el docente podía continuar sus estudios y obtener la licenciatura completa, con habilitación específica en artes plásticas, dibujo, artes escénicas o

música. La Educación Artística fue la nomenclatura que vino a designar la enseñanza polivalente de las artes plásticas, música y teatro. Los profesores con títulos universitarios del Profesorado de Dibujo tuvieron que regresar a la universidad para cursar, a título de actualización, uno o dos años más. El Ministerio de Educación, en ese mismo año (1971), organizó, en alianza con la Escolinha de Arte de Brasil, un curso para preparar al personal de las Secretarías de Educación con el fin de orientar la implementación de la nueva disciplina. En este curso participó un representante de cada secretaría estatal de Educación, que se encargó de elaborar la guía curricular de educación artística del Estado.

Sin embargo, pocos Estados desarrollaron un trabajo de preparación de profesores para que aplicaran y extendieran las normas generales y las actividades sugeridas en las guías curriculares. Además, la mayoría de las guías presentan un defecto fundamental: la disociación entre objetivos y métodos que dificulta el flujo de comprensión introyectado en la acción.

Las secretarías de Estado (Educación y/o Cultura) que desarrollaron un trabajo más efectivo de reorientación y atención de profesores de educación artística, fueron las de Río de Janeiro, Río Grande del Sur y Minas Gerais. No es, por lo tanto, azaroso que experiencias como las de la Escuela de Artes Visuales y del Centro Educacional de Niterói, en Río de Janeiro, la del Centro de Arte de la Prefectura Municipal de Belo Horizonte, en Minas Gerais, y la Escuela Guignard hayan sido posibles en la década del setenta.

En 1977, el MEC, frente al estado de indigencia de la enseñanza de arte, creó el Programa de Desarrollo Integrado de Arte/Educación (PRODIARTE). Dirigido por Lúcia Valentim, su objetivo fue integrar la cultura de la comunidad con la escuela, estableciendo convenios con órganos estaduales y universidades. A comienzo de 1979, 17 unidades de la Federación habían iniciado la realización de proyectos ligados al PRODIARTE. En muchos casos dominó el populismo. Los programas de mayor consistencia fueron los que se hicieron efectivos en 1978 en los estados de Paraíba (convenio con la Universidad

Federal de Paraíba y la Secretaría de Educación), Rio Grande del Sur (convenio con DAC-SEC) y Río de Janeiro (convenio con la Escolinha de Arte de Brasil y SEC-RJ).

Los objetivos de todos los programas de PRODIARTE pueden resumirse en el enunciado del proyecto de Pernambuco, el cual tiene la mejor definición teórica:

> Objetivo General:
> competir por la expansión y la mejora de la educación artística en la escuela de 1º grado.
> Objetivos específicos:
> Enriquecer la experiencia creadora de profesores y alumnos.
> Promover el encuentro entre el artesano y el alumno.
> Valorizar al artesano y la producción artística junto a la comunidad.

Estas propuestas fueron explicitadas en el 1º Encuentro de Especialistas de Arte y Educación en Brasilia por el MEC y UNB en 1973 (no era el primero, pues ya se habían reunido en 1965, como ya se hizo referencia), organizado por Terezinha Rosa Cruz. Otros encuentros de Arte/Educación se sucedieron, girando siempre alrededor de los mismos temas ya debatidos en el de 1973, con la ventaja de aumentar el número de debatientes.

El 1º Encuentro Latinoamericano de Arte/Educación constituyó un ejemplo de éxito cuantitativo, ya que las perplejidades antes discutidas por un pequeño grupo se extendieron a un mayor número de profesores/as. Sin embargo, este encuentro, que reunió cerca de 4.000 profesores en Río de Janeiro (77), demostró la ausencia y falta de investigación que había sobre la enseñanza del arte. Las pocas investigaciones que existían eran: una de carácter histórico financiada por la Fundación Ford y la FAPESP (Ana Mae Barbosa); y otra que se resumía en una mera recopilación de testimonios (IDART–San Pablo). La FUNARTE y el INEP colaboraron con un porcentaje mínimo de fondos para el registro, documentación o descripción sistematizada de algunas experiencias intuitivas en Arte/Educación.

A pesar del gran número de profesores, este Encuentro evitó la reflexión política pues tenía como organizadora a la mujer de un político extremamente comprometido con la Dictadura, Chagas Freitas.

Recién en 1980, otro Encuentro afrontaría los problemas políticos del Arte/Educación. Se trata de la Semana de Arte y Enseñanza que reunió en el campus de la Universidad de San Pablo a más de 3.000 profesores y permitió la organización del Núcleo Pro Asociación de Arte/Educadores de San Pablo.

San Pablo estaba bajo el dominio de un político de derecha, Paulo Maluf, quien por el hecho de tocar el piano manipuló a los arte/educadores sugiriendo que pasaran el año entrenando a sus alumnos para cantar algunas canciones que serían presentadas en un coro de 10.000 niños, acompañados por él al piano en Navidad en un estadio de fútbol. Como premio, los profesores que prepararan a sus alumnos tendrían 5 puntos de acceso a la carrera docente (una maestría, por ejemplo, valía 10).

Los arte/educadores se rebelaron, pero la única asociación de clase existente en la época era la Sobrearte (1970). Esta se consideraba subsidiaria de la International Society of Education through Art (1951) y no ayudó a los profesores paulistas ya que, además de circunscribir su acción principalmente a Río de Janeiro, su accionar estaba manejado por la mujer del político de la dictadura a quien ya me referí.

La única solución fue crear la Asociación de Arte/Educadores de San Pablo que, aliada con la Asociación de Corales, ganó su primera batalla al conseguir anular la promesa de mejores salarios para los profesores que participaran del coro de Maluf en el Estadio de Pacaembú. La fiesta ocurrió, pero nadie salió ganando a causa de la campaña crítica.

Los años ochenta y después: el posmodernismo

La Semana de Arte y Enseñanza fortaleció políticamente a los arte/educadores y en los años 1982-1983 se creó la línea de investigación de posgrado en Arte/Educación en la Universidad de San Pablo,

que consistía en Doctorado, Maestría y Especialización, bajo la dirección de Ana Mae Barbosa. Pronto se incorporaron al equipo dos destacadas exalumnas, Maria Heloisa Toledo Ferraz y Regina Machado, y esta última se inscribió también en el curso de Especialización. Otra línea de investigación en Arte/Educación (Visual) se creó recién en los años noventa y estuvo liderada por Analice Dutra Pillar, en el posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal do Rio Grande del Sur. En los últimos seis años, otras líneas de investigación en Enseñanza de Arte se crearon en el posgrado en Artes o Cultura Visual de la Universidad Federal de Minas Gerais gracias a Lucia Pimentel, en la Universidad de Santa Maria, en la Universidad de Goiânia, en la UDESC, en Florianópolis y pronto ya tendremos la maestría en Arte/Educación en la Universidad de Brasilia. Para atender a los egresados de las 132 licenciaturas en Artes Plásticas y/o Educación Artística, el número de plazas en los posgrados fue insuficiente, por lo que se creó un embudo en la formación de los arte/educadores. No obstante, el desarrollo de la Enseñanza del Arte en Brasil debe mucho a la investigación generada en los estudios de posgrado. Otro factor que influyó positivamente en la calidad del pensamiento sobre la Enseñanza del Arte fue la acción política desencadenada por varios Congresos y Festivales, entre ellos los festivales de Ouro Preto; el Festival de Invierno de Campos de Jordão de 1983, donde se trabajó por primera vez en el Arte/Educación con la lectura o análisis de TV,[3] el Congreso sobre Historia de la Enseñanza del Arte donde por primera vez se introdujeron los talleres de arte y nuevas tecnologías en el Arte/Educación (1984),[4] el Primer Festival Latinoamericano de Arte y Cultura (1987), el Simposio sobre la Enseñanza del Arte y su Historia (MAC/USP, 1989) así como el accionar de Asociaciones Regionales y Estaduales reunidas en la Federación de Arte/Educadores de Brasil.

[3] Mariazinha Fusari y Manuel Moran dictaron los talleres de Lectura de TV. Posteriormente, Mariazinha Fusari me dijo que esta había sido su primera experiência.

[4] Organizadas por un profesor de la FAU/USP y una profesora de la Faculdad Santa Marcelina de esa época.

Para dar un ejemplo de la intensidad de la producción en Arte/Educación en Brasil, diré que se produjeron 80 investigaciones de maestrías y doctorados en Brasil entre 1981 y 1993, y en los últimos 10 años este número debe haberse quintuplicado. Los temas son de lo más variado y van desde la preocupación por el dibujo del niño hasta las experiencias con las nuevas tecnologías.

Muchas de estas investigaciones analizan problemas interrelacionados con la Propuesta Triangular. La Propuesta Triangular fue *sistematizada* a partir de las condiciones estéticas y culturales de la posmodernidad en Arte/Educación que se caracterizó por la entrada de la imagen, su decodificación e interpretación en el aula, junto con la expresividad ya conquistada.

En Inglaterra, esta posmodernidad se manifestó en los Estudios Críticos, y en los Estados Unidos la manifestación más fuerte fue la Disciplined Based Art Education (DBAE) que se basa en las MATERIAS Estética, Historia, Crítica y en una acción, el Hacer artístico. El DBAE fue el sistema más agudo de los sistemas contemporáneos de Arte/Educación y ha influenciado a toda Asia.

En Brasil, la idea de antropofagia cultural nos hizo analizar varios sistemas y resistematizar el nuestro que no está basado en materias, sino en acciones; hacer-leer-contextualizar. Por lo tanto, la Propuesta Triangular y el DBAE son interpretaciones muy diferentes pero paralelas al POSMODERNISMO en Arte/Educación.

Los Critical Studies son la manifestación posmoderna inglesa de la enseñanza artística, como el DBAE es la manifestación estadounidense y la Propuesta Triangular es la manifestación posmoderna brasileña, respondiendo a nuestras necesidades, especialmente la de leer el mundo críticamente.

Hay correspondencias entre ellos, sí. Pero estas son un reflejo de los conceptos posmodernos de Arte y Educación. La Propuesta Triangular comenzó a sistematizarse en 1983 en el Festival de Invierno de Campos de Jordão, en San Pablo, y fue intensamente investigada entre 1987 y 1993 en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo y en la Secretaría Municipal de Educación a cargo de Paulo Freire y Mario Cortela.

La Propuesta Triangular ha sido constantemente resistematizada por los profesores para bien o para mal. Se ha generado y degenerado, por ser una propuesta abierta a diferentes enfoques estéticos y metodológicos. En un principio, se desató la ansiedad metodológica que se concentraba en los modos de leer. ¿Sería lo más adecuado la lectura gestáltica de Fayga Ostrower, la lectura semiótica de los alumnos de la PUC-SP o la lectura de la estética empírica? El Posgrado de ECA/USP, línea de investigación en Arte/Educación, produjo estudios que se dirigieron a diferentes líneas interpretativas. Además de las líneas antes mencionadas, las defensas de otros medios de lectura como la fenomenología, la mito-poética, el kantismo, la epistemología, la gramática generativa, la estética de la recepción, etc. Con el tiempo, se comprobó que es importante que la elección del método la haga el estudiante investigador y no sea una imposición de los directores o la línea adoptada en la carrera. Tanto el ejercicio de la elección como la calidad del análisis de la recepción de las obras son instancias más importantes que los métodos de lectura para desarrollar la capacidad de asignar significados.

En el Museo de Arte Contemporáneo de la USP, que fue el gran laboratorio de la Propuesta Triangular, un equipo de 14 arte/educadores (este número variaba), con formación universitaria, la mayoría doctores, magísteres y estudiantes de maestría, trabajando principalmente con la estética empírica para la lectura de la obra de arte, experimentó (entre 1987 y 1993) esta Propuesta con niños, adolescentes, adultos analfabetos y los guardias del museo. Mencionaré algunos de los nombres de los colaboradores en la construcción de la Propuesta Triangular, a la que se opusieron algunos de los arte/educadores del mismo MAC. Comenzaré por Lourdes Galo quien fue una colaboradora inestimable, al igual que Maria Christina de Souza Rizzi y Sílvio Coutinho. También muchos colaboraron con la experimentación práctica, Mirtes Marin, Heloisa Margarido Salles, Amanda Tojal, Mariangela Serri. Además de muchos arte/educadores europeos, estadounidenses, latinoamericanos y asiáticos, quienes fortalecieron teóricamente la Propuesta Triangular en los cursos que dieron en el MAC. Utilizamos el concepto de Educación inclusiva

para crear un sector de exposiciones especiales para ciegos y personas minusválidas, permitiendo el ejercicio del tacto en esculturas y posteriormente en equivalencias volumétricas de pinturas y dibujos; también usamos formas de exposición facilitadoras para el acercamiento y una altura adecuada de las obras para que pudieran ser vistas desde sillas de ruedas (proyecto de Amanda Tojal).

El MAC también coordinó el grupo de artes de la reforma curricular de Paulo Freire/Mário Cortela en la Secretaría Municipal de Educación (Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Joana Lopes se sucedieron en la coordinación que finalmente quedó en manos de Christina Rizzi, quien trabajó más tiempo ahí).[5]

Cuando en 1997 el Gobierno federal, por presiones externas, estableció los Parámetros Curriculares Nacionales, la Propuesta Triangular fue la agenda oculta del área de Arte. En estos Parámetros se desestimó todo el trabajo revolucionario curricular que había desarrollado Paulo Freire, cuando fue secretario municipal de Educación (1989/1990), con un vasto equipo de consultores y evaluación permanente. Los PCN brasileños, dirigidos por un educador español, deshistorizaron nuestra experiencia educativa y se presentaron como novedad y receta para la salvación de la Educación Nacional. La nomenclatura de los componentes del Aprendizaje Triangular designados como Hacer Arte (o Producción), Lectura de la Obra de Arte y Contextualización se cambió por Producción, Apreciación y Reflexión (de 1º a 4º grados) o Producción, Apreciación y Contextualización (de 5º a 8º grados). Lamentablemente, los PCN no surtieron efecto y la prueba es que el propio Ministerio de Educación editó una serie designada Parámetros en Acción, que es una especie de cuadernillo para el uso de los PCN, en el que se determinaba la imagen a "apreciar" e incluso el número de minutos para la observación, además del diálogo a seguir. Un auténtico ejemplo de la educación bancaria que tanto rechazó Paulo Freire.

[5] También trabajaron activamente junto a la coordinación: M. Cristina Pires Fonseca, Rosa Iavelberg, Isabel Marques, Maria José Sanches, Marina Carrasqueira, Helo Ferraz, Mariazinha Fusari, etc.

Arte/Educación y reconstrucción social

No obstante, a pesar de la equivocada política educativa del ministro Paulo Renato, tenemos experiencias de alta calidad tanto en la escuela pública como en la escuela privada y principalmente en organizaciones no gubernamentales que se ocupan de los excluidos, gracias a iniciativas personales de directores, profesores e incluso artistas. El proyecto Axé (Bahía), Travessia (San Pablo), Casa do Homem do Nordeste (solo se equivoca en el título), y Casa do Pequeno Davi (Paraíba) son ejemplos de Arte/Educación posmoderna y socialmente eficiente.

Sin embargo, hay mucho de lo que se dice social que simplemente es una explotación de los pobres por parte de los artistas, para hacerlos trabajar gratis en proyectos totalmente definidos y controlados por ellos mismos.

A pesar de las buenas intenciones, por no saber cómo lidiar con la comunidad o el aprendizaje del arte, los voluntarios y los artistas le suman otro nivel de explotación a los ya explotados. La última vez que fui a Nueva York (2002) leí, en el país del voluntariado, una pegatina que decía: "I am volunteer, I am not commited". El Tercer Sector, en general aplaudido indiscriminadamente por la clase media, hasta ahora huérfano de protección estatal y con mala conciencia con relación a los más pobres, una mala conciencia que la clase alta le introyecta a sus subordinados, apoya en particular proyectos que ya demostraron ser exitosos.

Sergio Bianchi, en una entrevista con la *Folha de São Paulo* sobre su última película que se centra en el "marketing social", recordó que se está creando una nueva esclavitud: la esclavitud comandada por el llamado Tercer Sector que lo único que quiere es la propaganda. Incluso algunas fundaciones a favor de la educación y la cuestión social existen solamente para tercerizar al gobierno. Estas reciben grandes cantidades de dinero para ejecutar el servicio que el gobierno quiere y al mismo tiempo promocionar a las personas y empresas a las que están vinculadas las fundaciones. La mayoría de las

veces, el marketing de la empresa o del/de la presidente es lo primero. Otras fundaciones solo apoyan económicamente proyectos que puedan autosustentarse en un período determinado y hay proyectos sociales que nunca podrán autofinanciarse si no se comercializan, lo que siempre termina en la exclusión de los menos capacitados y talentosos, que también están muy necesitados del contacto reconstructivo con el arte.

Por último, el eslogan "todos somos artistas" orienta muchos trabajos del Tercer Sector con comunidades pobres. Se trata de vender esperanzas sin garantías. Ser artista es un criterio social y las élites de curadores rara vez confieren esta dignificación a un pobre antes de su muerte. Fue el caso de Arthur Bispo do Rosário. Aunque Frederico Moraes haya organizado una exposición de sus obras antes de su muerte, solo después comenzó a ser reconocido por otros curadores.

Así, a pesar de que en el Tercer Sector impera el marketing sanguijuela, muchas experiencias comunitarias de educación en Artes han demostrado la necesidad del Arte para la reconstrucción social.

Las asociaciones de arte/educadores siguen actuando, pero perdieron mucha de su fuerza. Activas, serían ellas el natural instrumento crítico para garantizar las actividades del Tercer Sector, hasta ahora a salvo de las críticas pero con mucho material a ser criticado.

Un nuevo vehículo de intercomunicación para los profesores ha sido Internet. Por iniciativa de Ana Maria Schultze se creó un *e-group*, Arte/Educar, que, aunque más informativo que crítico, ha reunido a arte/educadores, presentado trabajos en congresos y finalmente se creó una revista virtual coordinada por Jurema Sampaio, independiente del Arte/Educar, pero con muchas personas en la lista. Además de los boletines de las asociaciones y fundaciones, entre los cuales se destaca *Fazendo Artes* de la Funarte, en la década del ochenta, que fue e históricamente sigue siendo el más importante, solo circularon en papel y con suscripciones en Brasil dos revistas nacionales de Arte/Educación. La primera, *Arte & Educação*, editada por la Escolinha de Arte de Brasil, circuló en las décadas del sesenta y del setenta; y la última revista, *Ar'te*, producida por tres profesores de

la Escuela de Comunicaciones y Artes de la USP, con financiamiento personal, circuló a comienzos de la década del ochenta. La Revista del MAC/USP, a principios de los años noventa, que pretendía ser de arte y Arte/Educación, solo tuvo dos números y en la misma década la revista de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, *Rede Arte na Escola*, solamente tuvo tres.

Arte/Educación en museos

Un capítulo interesante de la historia de la enseñanza del Arte es el papel de los departamentos educativos de los museos y centros culturales. Ecyla Castanheira y Sígrid Porto de Barros organizaron en Río de Janeiro los primeros servicios educativos en un museo. En el período dominado por el modernismo, la creación de atelieres libres, de talleres (llamados así a partir de 1983, después del Festival de Invierno de Campos de Jordão, el primer evento que conozco que usó esta denominación) o actividades de entretenimiento cultural, fue una práctica frecuente en grandes museos, como el MAM de Río, que movilizó la ciudad con Domingos de Creación y el atelier libre de Ivan Serpa. Lo curioso es que a los discípulos/as de Augusto Rodrigues no les gustaba Serpa y ambos convivían en la misma ciudad y seguían la misma metodología expresionista. Cuando busqué el atelier de Serpa para hacer una estadía, tanto Augusto como el mismo Serpa me disuadieron con la excusa de que ya estaba muy bien preparada. Solo asistí a una clase de Serpa. La sensación que tuve es que los dos artistas dividieron bien a la clientela para convivir pacíficamente. En San Pablo, la Pinacoteca y el Centro Cultural San Pablo también tuvieron atelieres libres muy bien dirigidos. Lasar Segall y el MAC/SP, desde fines de la década del ochenta, influyeron mucho en la formación de los profesores de Arte, introduciéndolos en la condición posmoderna.

Los atelieres para niños y adolescentes de estas dos instituciones ya no estaban guiados por el expresionismo pero enseñaban lenguajes específicos como el grabado y el diseño en el caso de MAC.

En la década del noventa, el MASP lo recreó, y museos como el MAM/SP, MAM/Río, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Río y SP), Itaú Cultural, los museos de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte y de Florianópolis, entre otros, crearon su sector educacional. El análisis de los quehaceres de muchas instituciones muestra que todavía algunas se apegan a guiones, direccionando la mirada del visitante solamente hacia aquello que los monitores se prepararon para hablar.

La Pedagogía Cuestionadora utilizada por el CCBB San Pablo en algunas de sus exposiciones es muy apropiada. En lugar de una visita guiada, con información proporcionada por los monitores (o educadores), se proponen preguntas que requieren reflexión, análisis e interpretación, sin evitar información que aclare y/o apoye las interpretaciones. En otros casos de educación en museos, predomina la animación cultural y funciona como un instrumento de seducción, sin gran valor para conducir la comprensión del arte. Estos son los programas preferidos por los profesores visitantes cuando no saben nada de arte. Hay otra línea que afortunadamente ahora solo se ve muy raras veces, pero que todavía ocurre en el caso de las mega exposiciones. Es el sometimiento de lo educativo a los propósitos del curador, funcionando el monitor (o educador, como prefiero llamarlo) como un mero reproductor de las ideas del curador que a veces repite sin siquiera entender tanto.

Los museos, los centros culturales, las bienales y el SESC produjeron materiales interesantes para permitir la comprensión del arte.[6] Sin embargo, estos materiales siempre se producen en un elemento y un diseño gráfico muy inferior a los ricos catálogos dedicados a las exposiciones. Hasta el momento en Brasil, solo un catálogo de exposición ha publicado, además de textos críticos, textos de los arte/educadores a cargo del proyecto educativo, el de la exposición de Alex Flemming en CCBB-SP (2001).

[6] El libro *De olho no MAC* (1992) fue pionero en la lectura de la obra de arte para niños y adultos analfabetos, y las Guías para Profesores que produjo el MAE/USP tal vez sean las mejores hasta ahora.

El MAC y el SESC se han distinguido en la producción de exposiciones para niños, entre ellas la más idealizada y mejor fundamentada teóricamente fue *O Labirinto da Moda* (El Laberinto de la Moda), con la curaduría de Gláucia Amaral. Además, en lo que concierne a la preparación de monitores (educadores), fue un divisor de aguas. Antes, la idea era prepararse para explicar la exposición que se presentaba. En el *Labirinto da Moda* la idea era preparar a los monitores para que comprendieran el arte y funcionaba como un curso muy bien planificado, con reuniones para discutir textos y clases dictadas por profesionales del arte en el período en que la exposición estaba abierta al público y se discutían problemas que excedían los puntuales de la exposición. El equipo de coordinación/dirección estaba formado por Maria Christina Rizzi, Ana Amália Barbosa y Cildo Oliveira. El SESC también organizó dos importantes cursos de Arte/Educación: *A Compreensão e o Prazer da Arte* (La comprensión y el placer del arte), en 1998, y *A Compreensão e o Prazer da Arte: além da tecnologia* (La comprensión y el placer del arte: además de la tecnología), en 1999, en los que se trajo a profesores como Michael Parsons, Arthur Efland, Kerry Freedman, Doug Boughton, Mary Stokrocki, Neil Rolnick y, además, se contó con la colaboración de profesores brasileños como Heloisa Ferraz, Ivone Richter, Lúcia Pimentel, Lucimar Bello, Regina Machado, Analice Dutra Pillar, Solange Coutinho y muchos especialistas en nuevas tecnologías o artistas que usaban las nuevas tecnologías.

Luchas políticas

Las luchas políticas más importantes del Arte/Educación de los últimos años merecen un registro especial y detallado. Haré un relato personal y, dada la cercanía en el tiempo, cambiaré el discurso para tornarlo más personal. Contaré mi versión de la historia, expresaré mi punto de vista.

La lucha más importante se dio a favor de la continuidad de la obligatoriedad del Arte en la Ley de Directrices y Bases Nacionales Darcy Ribeiro, que comenzó antes de que se convirtiera en LDBN de Darcy. Jamás me atrevería a hacer la historia de esta lucha sin una investigación realizada con profundidad, ya que se ha convertido en un elemento fundamental de la identidad del arte/educador en Brasil. Nos unió al superar las divergencias artificiales del modernismo y posmodernismo que todavía creaban enemistades entre nosotros. Quien comenzó la lucha fue Laís Aderne. Ella ya había liderado a un grupo de personas en la campaña por el Arte y la Cultura en la Constitución, con la complicidad de un amigo de los arte/educadores, el diputado Zaneti. En 1989, Lais organizó una mesa redonda en el Congreso Nacional de Educación en Brasilia y me invitó a hablar, dándome permiso para ejercer mi agresividad, lo cual es raro porque siempre trató de contenerme y actuar políticamente. Ganamos varios aliados, fuimos muy convincentes. Sin embargo, Demerval Saviani continuó su campaña contra el Arte en el plan de estudios, liderando a quienes afirmaban que el diseño curricular debía recuperarse a través de sus contenidos y que el Arte, al no tener contenido, debía quedar fuera. Se programó un debate o una conferencia de Demerval Saviani en la Cámara de Diputados. Laís insistió en que asistiera. Pero preferí pedirle a mi amigo Alfredo Bosi que ocupara mi lugar para defender el Arte en el diseño curricular. Si yo fuera quien lo defendiera, me tildarían de corporativista, esa era la acusación más fácil que siempre se utilizaba para destruir cualquier posible argumento teórico. También había otro problema, siempre me criticaban los educadores con poder hegemónico en las instituciones porque había escrito sobre John Dewey y Anísio Teixeira y estaba de moda, para tener prestigio, aparecer y consagrarse, destruir cualquier valor de la Escola Nova y hacer de John Dewey un filósofo presumido. Alfredo Bosi tuvo mucho éxito en la defensa del Arte en la escuela y regresó a San Pablo en el mismo avión que Saviani. Quizá la conversación de Bosi con Saviani en el aire haya sido más eficaz que el debate, porque después Saviani, aunque nunca se manifestó a

favor de las artes, al menos dejó de atacarlas públicamente. En 1989, organicé en el MAC-USP un simposio sobre la enseñanza del Arte y su historia con el objetivo especial de mostrar que el arte tiene contenido, historia, varias gramáticas y múltiples sistemas de interpretación que vale la pena que los niños aprendan. Este simposio fue la respuesta de 1700 arte/educadores, de los cuales 49 eran extranjeros, al argumento surrealista de que el Arte no tiene contenido. Se enviaron manifiestos y se continuó la búsqueda de diputados resistentes. Recuerdo que en cierto momento descubrimos que un tal diputado Genebaldo Correia de Bahía (luego desenmascarado como uno de los "enanos del presupuesto") había propuesto una enmienda contra la obligatoriedad del Arte en la LDB, cuya tercera versión ya incluía al Arte. Fui a Bahía, comencé una campaña en su contra, pero luego nos dijo que la autoría de la enmienda pertenecía a Rita Camata. Brasilia se puso en contacto con Rita Camata, no recuerdo quién lo hizo. Recibí telegramas y cartas de todo el mundo a través de la INSEA pidiendo que el arte se mantuviera en los planes de estudio. Mucha gente trabajó. Aprobado el proyecto en la Cámara, más o menos como queríamos que se mencionara el Arte, dejando clara la posibilidad de articular la enseñanza del Arte como Expresión y Cultura, apenas pudimos celebrar ya que nos sorprendió el rechazo del proyecto en el Senado y su sustitución por un proyecto de Darcy Ribeiro, en el que el Arte fue eliminado. Tras la sorpresa del acuerdo MEC/Darcy Ribeiro, volvimos a la lucha. Los cursos universitarios de Arte estábamos reunidos en Brasilia, por la SESU-MEC, cuando apareció la noticia de que se iba a votar la ley en el Senado. Paramos la reunión de la Comisión de Especialistas en la Enseñanza de las Artes y el Diseño para ir a luchar. Me correspondía hablar con el senador Fogaça. Su esposa fue muy simpática y garantizó que él estaría a favor de nosotros, incluso comentó que su madre había sido arte/educadora. En la hora H, él que formaba parte de la comisión de Educación nos traicionó. Maurício de la UFMG, Conrado de la UNB, Laís y yo fuimos a hablar con Eunice Durham, secretaria política del MEC. Ella fue clara y dijo que haría todo lo posible para que el Arte no fuera obligatorio en la

LDBN. Fue una de las pocas veces en mi vida en la que me sentí deprimida. Le escribí varias notas a Darcy Ribeiro, halagándolo y apelando. Él nunca me respondió, pero sé que las recibió, ya que comentó mi manía por el Arte con amigos en común. La lucha duró un año más. La Asociación de Arte/Educadores de Brasilia (ASAE-DF), Augusto Neto, Celinha y profesores de la red pública, casi sin la ayuda de la Universidad lideraron la batalla en la sede del Reino. El movimiento de Río, sorprendentemente activo, tuvo a Geraldo Salvador en la coordinación. Finalmente, el congreso de la FAEB en Florianópolis (95), el de la ANPAP (96) en San Pablo y de la FAEB en Campinas (96), los últimos en las vísperas de la votación en el Senado, fueron un soplo de energía en la lucha. Dondequiera que fui, pedí firmas para manifiestos, incluso en el SBPC. Un científico con una actitud poco científica me llegó a decir en público que no firmaba porque no le gustaba el Arte en la escuela cuando era niño. Pero peor fue la reacción del presidente del Sindicato de Artistas Plásticos de San Pablo, quien luego de reprogramar algunas reuniones conmigo, terminó dando a entender que la eliminación del arte en los planes de estudio no tenía importancia. La mayoría de los artistas se comportaron con absoluto desinterés y algunos incluso dijeron que era mejor que el Arte no se enseñara en la escuela. Estaba claro que no tenían idea de que la enseñanza del Arte había cambiado y cuando intenté explicarlo, no estaban de acuerdo con el cambio. La mayoría con los que hablé eran artistas de prestigio, que enseñaban en la universidad en carreras de Licenciatura, pero no tomaban en cuenta las funciones de estas carreras para formar docentes, habían enseñado arte a niños y adolescentes al inicio de sus carreras, en escuelas de arte y otras experiencias similares, pero congelaron sus ideas sobre la enseñanza del arte en la concepción modernista y se horrorizaban cuando les hablaba de leer la obra de arte. Aunque les aclaré que no era un invento mío sino una tendencia universal, ellos y ellas, artistas posmodernos, no aceptaban que nosotros, los arte/educadores, también tuviéramos derecho a la posmodernidad. La manifestación de la FAEB-AESP en la BIENAL 96, en la que se cubrieron esculturas

públicas con telas negras, fue muy efectiva. No recuerdo a todos los líderes de esta protesta, pero sé que Lucimar Bello y Roberta Pucetti estaban entre ellos. Acababa de someterme a una cirugía y por eso me quedé apoyando desde casa y llamando a amigos poderosos, no comprometidos con el gobierno, para enviar faxes a la mesa electoral. Tupan Correia, entonces subdirector de la ECA/USP, escribió una carta muy fuerte. Debo haber perdido la copia del telegrama enviado por John Steers, entonces presidente de la INSEA, quien era muy elocuente.

Otra acción política poderosa fue la lucha por la creación de la Comisión de Especialistas en Arte y Diseño en la SESU/MEC. Todas las carreras superiores ya tenían sus comisiones de especialistas trabajando a todo vapor. Solo para Artes y Educación Física no se habían constituido comisiones, en una clara demostración de la indiferencia de los líderes de Educación por estas dos áreas.

Nuevamente, Laís Aderne me convocó a la lucha y consiguió a través de sus contactos en el MEC una entrevista con el ministro quien muy amablemente, como si agradeciera que alguien recordara las Artes, creó e instaló en abril de 1994 la CEEARTES, que incluía el diseño y que quedó así constituida: Ana Mae Barbosa (presidente), Laís Aderne (vicepresidente), Conrado Silva (Música), Antonio Mercado (Teatro), Gustavo Bonfim (Diseño).[7] La función de la Comisión fue evaluar los cursos de Arte y Diseño, estudiar y proponer reorganizaciones curriculares.

La evaluación ya había sido solicitada por profesores universitarios desde el Manifiesto de Diamantina redactado por los profesores involucrados en el Festival de Invierno promovido por la UFMG (1983) y posteriormente reiterado en documentos de varios encuentros, como el de São João Del Rei, FLAAC (1987), en el que se creó la Federación de Arte/Educadores de Brasil, FAEB. En 1989 se envió al MEC una moción reafirmando la importancia de la aprobación

[7] Posteriormente la CEEARTES fue dividida en varias comisiones, una para cada área y después todas las comisiones de especialistas se extinguieron.

y reformulación de las carreras de Artes aprobadas en el Simposio sobre la Enseñanza del Arte y su Historia (MAC/USP). El pedido de reformulación se renovó en 1992 mediante un documento aprobado en la plenaria del I Congreso sobre la Enseñanza de las Artes en las Universidades: Epistemología y Profesionalización (ECA/USP). En este Congreso Ivone Richter y Marcos Vilela sugirieron crear un Foro Permanente sobre la Enseñanza de las Artes en las universidades que se reunió meses después en el Congreso FAEB en Pará y al año siguiente en el Congreso de la FAEB en Recife. La cuestión de la evaluación, requerida en los documentos de todos esos encuentros, ya estaba bien madura por la comunidad de arte/educadores, cuando a través de CEEARTES empezamos a reunirnos oficialmente con el apoyo del MEC, las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Artes de las universidades brasileñas. El primer encuentro denominado I Foro Nacional de Evaluación y Reformulación de la Enseñanza Superior en Artes fue en la UNB Brasilia con la participación de 126 profesores de 35 universidades o escuelas de artes y diseño, en la cual se realizó un diagnóstico de la situación y necesidades de las carreras universitarias de Artes y Diseño. A este le siguió el segundo Foro en Campo Grande con 166 profesores que comenzaron a trabajar en la elaboración de los instrumentos de evaluación que deberían ser utilizados para una experiencia piloto en once carreras de educación superior que se ofrecieron voluntariamente para ser evaluados. Se realizaron dos Foros más en Salvador y Brasilia, y el Proyecto de Evaluación concluyó y se entregó al nuevo gobierno que recién comenzaba, directamente a la profesora, doctora Eunice Durhan. Nunca más oímos hablar de este Proyecto y el rico material de investigación que recopilamos en las universidades y dejamos en el MEC se desechó alrededor de 1997. De no ser por la tesis de Lúcia Pimentel, que analizó parte del material cuando aún estaba bajo la custodia de un celoso empleado, poco se conocería sobre la historia de los planes de estudio de licenciatura cuando estaban en vigencia los diseños curriculares mínimos que determinaba el MEC y de la

lucha de las universidades para librarse de la camisa de fuerza cognitiva que representaban.

Históricamente, el poder centralizador se ha ejercido como un balancín sobre la enseñanza del Arte en Brasil: a veces se determinaban los programas de educación primaria y media y se le daba libertad a la universidad para organizar el plan de estudio, como fue hasta 1961; a veces se determinaba el diseño curricular mínimo de las universidades, pero se liberan los planes de estudio de la escuela primaria, como sucedió entre 1971 y 1997. Ahora vivimos un momento de falsa libertad en la enseñanza de las Artes Plásticas en la universidad que se regula de forma explícita solo cuantitativamente, en el número de horas de clase, pero con un contenido dominado de forma implícita por el *Provão* (Examen Nacional de Cursos). Mientras tanto, explícitamente, tenemos una educación primaria y media determinada por los Parámetros en Acción emitidos con fuerza de ley por el MEC. Mayor limitación que la de los Parámetros en Acción nunca se vio en Brasil.

Historia de la enseñanza del arte y del dibujo: tensiones y diferencias*

Es necesario desaculturar para producir cultura.

Oswald de Andrade

La enseñanza del Arte y del Diseño en Brasil tiene una historia en común hasta la década del cincuenta, hermanada bajo la denominación "enseñanza del dibujo". La historia de la enseñanza del dibujo se encuentra marcada por la dependencia cultural.

El primer producto cultural brasileño de origen erudito fue el barroco (Barbosa, 2015). Importado de Portugal, recibió, a través de la creación popular, características que pueden considerarse nacionales. Los artistas y artesanos brasileños crearon un barroco con distinciones formales en relación con el barroco europeo. La enseñanza del arte y el diseño barroco se llevaba a cabo en los talleres a través de arte del hacer y bajo la guía del maestro. La actividad de Manoel Dias de Oliveira (1764-1837), como profesor de la clase real de dibujo y figura en 1800, quien introdujo el código neoclásico aprendido en Europa, no llegó a interferir, ni siquiera a perturbar de lejos, la corriente barroco-rococó dominante en los talleres de Bahía, Minas Gerais y Pernambuco.

* Extraído de Ana Mae Barbosa (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. San Pablo: Cortez, pp. 39-60. Este capítulo es una versión ampliada y actualizada del texto publicado en Walter Zanini (1984). *História Geral da Arte no Brasil*. vol. 2. San Pablo: Instituto Walter Moreira Salles, pp. 1075-1095.

Estos talleres eran el arte popular de la época. La primera institucionalización sistemática de la enseñanza artística fue la Misión Francesa, y uno de los pocos modelos de actualidad en el país de origen al momento de su importación a Brasil. Los modelos extranjeros casi siempre se tomaron prestados cuando ya estaban debilitados y desgastados. En el caso de la Misión Francesa, el neoclásico que trajo estaba de moda en Francia a principios del siglo XIX.

Actualidad de la Misión Francesa

Los integrantes de la Misión Francesa, que aquí llegaron en 1816, eran miembros del Instituto de Francia, abierto en 1795 para sustituir las viejas academias de arte destruidas por la Revolución Francesa.

Bajo la supervisión y la influencia de David (1748-1825), el maestro del Neoclásico, el Instituto de Francia alcanzó pronto una reputación superior a la *École des Beaux-Arts.* Influyó en las escuelas de toda Europa por ser metodológicamente la institución más moderna de su tiempo. Además, el neoclásico, a través del cual se expresaron los artistas de la Misión Francesa cuando vinieron a organizar nuestra primera escuela de artes y oficios, era el estilo de vanguardia en la Europa de aquel tiempo.

Sin embargo, los planos presentados por Le Breton (1760-1819), jefe de la Misión Francesa, para la Escuela de Ciencias, Artes y Oficios, creada por decreto de D. João VI en 1816, eran de cuño más popular que la orientación seguida en el Instituto de Francia donde él enseñaba.

El proyecto repetía los modelos más actuales de enseñanza de actividades artísticas que estaban vinculados a oficios mecánicos empleados en Francia por Bachelier en su *École Royale Gratuite de Dessin*; escuela que existe hoy con el nombre de *École Nationale des Arts Décoratifs*.

Bachelier, maestro de decoración en porcelana de la fábrica de Sèvres, logró combinar y conciliar en su escuela (1767) métodos y

objetivos de la enseñanza del arte que tenían en común las corporaciones y las academias. Eludió la tradicional lucha entre artistas y artesanos, consiguiendo el apoyo de las academias para su labor pedagógica, exigiendo, por ejemplo, que los maestros de dibujo de su escuela obtuvieran premios de la academia.

La experiencia de Bachelier, muy comentada y aplaudida en Europa, llevó a que países como Alemania y Austria introdujeran el dibujo creativo en el entrenamiento de las escuelas de trabajadores manuales, y las escuelas de Bellas Artes consideraron importante la enseñanza de la geometría, que permitía la preparación para el dibujo orientado al trabajo y la industria.

Fue este matrimonio feliz entre las Bellas Artes y las industrias lo que Le Breton pretendía repetir en Brasil.

Según los planes de Le Breton, nuestra escuela de arte sería una entidad que no perdería de vista el equilibrio entre educación popular y educación burguesa.

Sin embargo, cuando la escuela comenzó a funcionar en 1826 bajo el nombre de Academia Imperial de Bellas Artes, no solo el nombre había cambiado, sino principalmente su perspectiva de desempeño educativo, que se había convertido en el lugar de convergencia de una élite cultural que se formaba en el país, animando la corte y obstaculizando, así, el acceso de las clases populares a la producción artística. Le Breton, que fue director de la Escuela, ya había fallecido en 1819. Como su reemplazo fue designado en 1820, Henrique José da Silva, un pintor portugués mediocre que se opuso a los franceses y halagó a la corte, se convirtió en alguien muy poderoso. El mismo año que asumió el cargo cambió el nombre de Escuela a Real Academia de Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura Civil, lo que reflejaba un retroceso en la concepción y una obediencia ciega al conservadurismo, ya que respetaba en el propio nombre de la institución la jerarquía de las Artes (Dibujo, Pintura, Escultura) que ya en ese momento se combatía. Solo después de la Independencia, bajo el poder de Pedro I, Brasil pudo inaugurar lo que se llamó la Academia Imperial de Bellas Artes, manteniendo la denominación conservadora de

Academia, pero aliviando el nombre del peso de la jerarquía de las Artes: Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura.

La Academia Imperial de Bellas Artes inauguró la ambigüedad en la cual hasta hoy se debate la educación brasileña: el dilema entre educación de élite y educación popular. En el ámbito específico de la educación artística, incorporó el dilema ya instaurado en Europa entre el arte como creación y técnica.

En 1855, Araújo Porto Alegre (1806-1879), basándose en ideas románticas, pretendía revitalizar la educación elitista que tenía lugar en la Academia Imperial de Bellas Artes a través del contacto con el pueblo. Su reforma pretendía conjugar en el mismo establecimiento escolar dos clases de alumnos, el artesano y el artista, para que frecuentaran juntos las mismas materias básicas. La formación del artista se complementaba con otras materias de carácter teórico, especializándose el artífice en las aplicaciones del dibujo y la práctica mecánica.

La permanencia de los viejos métodos y de un lenguaje sofisticado hizo que la demanda popular de estos cursos fuera casi nula, así como también la matrícula en los cursos nocturnos para la formación de artesanos, creados en 1860 en la academia. En estos últimos, la simplificación curricular fue casi peyorativa. En ambos casos, la inclusión de la formación del artesano en esa institución fue una especie de concesión de la élite a la clase obrera y, por tanto, condenada al fracaso. Araújo Porto Alegre había sido un discípulo querido de Debret, quien lo había llevado a estudiar a París. No pudo superar los prejuicios, pero fue un educador transformador. Imaginen que, en esa época, incluyó el estudio de la indumentaria en sus cursos de Historia del Arte, constituyéndose, por tanto, en un lejano precursor del estudio de la historia de la moda.

El Liceo de Artes y Oficios de Bethencourt da Silva (1831-1928), creado en 1856 en Río de Janeiro, obtuvo inmediatamente un alto grado de confianza de las clases menos favorecidas, como lo atestiguó el gran número de inscripciones en el primer año de funcionamiento. Correspondía a los liceos de artes y oficios, creados en la

mayoría de los Estados, con pequeñas variaciones del modelo del Liceo de Bethencourt da Silva, la tarea de formar no solo al artífice para la industria, equivalente a los diseñadores de hoy, sino también a los artistas que provenían de las clases trabajadoras.

Hasta 1870 poco se cuestionó el modelo de enseñanza de arte de la Academia Imperial de Bellas Artes, que en parte servía de modelo a la escuela secundaria privada.

En las escuelas secundarias privadas para niños y niñas predominaban la copia de retratos de personajes importantes, santos y copia láminas, en general europeas, que representan paisajes desconocidos a nuestros ojos acostumbrados al medio ambiente tropical. Estos paisajes llevaron a los alumnos a valorar estéticamente la naturaleza europea y despreciar la nuestra por su rudeza contrastante.

Es interesante notar que, en el siglo XIX, pocos países del Nuevo Mundo instituyeron la enseñanza de arte para niños en escuelas de élite. Lo más común era que el arte se llevara a cabo solo en las escuelas de niñas de clase alta.

En Brasil, esto sucedió porque la élite estaba en el período colonial más vinculada a los modelos aristocráticos que a los modelos burgueses, como en otros países de América.

Según el modelo aristocrático, el arte era indispensable en la formación de los príncipes. D. João VI dio su ejemplo al contratar artistas que enseñaran a dibujar a sus hijos.

Siguiendo este patrón, el arte fue incluido, en 1811, en el plan de estudios del colegio del padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, una escuela para jóvenes en Río de Janeiro que determinó el modelo de educación para los niños de clase alta en la época.

Raul Pompéia en su libro *El Ateneo* (2012) aludió al contenido y la función del arte en estas escuelas.

La presentación de la exposición anual fue el objetivo de las clases de arte y constituyó una especie de símbolo de distinción para la escuela. Raul Pompéia, que fue dibujante y novelista, nos comunica a través de su lenguaje agudo el ambiente de una exposición escolar en el siglo XIX, en una escuela para niños de clase alta.

Para la exposición de dibujo se retiraron los pupitres de la sala de estudio, y las paredes y los grandes armarios se forraron de satinete oscuro. Sobre este fondo se clavaron con alfileres las hojas de Carson, manchadas a lápiz con el sombreado de las figuras y de los paisajes. En los marcos con friso de oro se colgaron los trabajos considerados dignos de tal exaltación.

Yo había tenido un pequeño triunfo en el dibujo, y el garabato había evolucionado en mi trazo hasta el punto de merecer encomios. Al principio, el bosquejo simple, lineal, práctica para la mano; después, la atenuación de los tonos que logré pronto, como un matiz de nube; después, los paisajes campestres, follajes trabajados mediante picos yuxtapuestos y casuchas en el pintoresco desmoronamiento de la escuela francesa, como ruinas de madera podrida, construidas para los artistas. Después de muchos molinos viejos, muchas cabañas de paja, muchos caserones derruidos que exponían sus miserias como mendigos, muchos remates de torres rústicas esbozados en los últimos planos, muchas figuritas vagas de campesinas con pañuelos atados en triángulo sobre la espalda, ancas rotundas, faldas toscas, drapeadas, y zapatotes curvos, pasé al dibujo de las grandes copias: fragmentos de rostro humano, cabezas completas, cabezas de corceles; llegué a la osadía de copiar, con toda la magnificencia de las sedas y con toda la gracia vigorosa del movimiento, ¡una cabra del Tíbet!

Después de la distinción del curso primario, mi más grande orgullo fue esta cabra. Retocada por el profesor, que tenía el buen gusto de hacer en los dibujos todo lo que no hacían sus discípulos, la cabra tibetana, de medio metro de altura, era aproximadamente una obra maestra. Me ufanaba del trabajo. La suerte no quiso que me alegrara durante mucho tiempo. Le negaron a mi bella cabra el marco de los buenos trabajos; por si fuera poco –consideren mi desesperación!– precisamente el día de la muestra, por la mañana, me la encontré emborronada con una cruz de tinta, ancha, que la mano benigna de un desconocido había trazado de arriba a abajo. Sin pensar en nada más, arranqué de la pared el desgraciado papel e hice pedazos el esfuerzo de tantos días de perseverancia y cariño.

Cuando los visitantes invadieron la sala, notaron, suspendidos en la línea de los trabajos, dos enigmáticos residuos de papel rasgado. Se

asombraban, ignorando que allí había estado, interesante, en el último capítulo, la historia de una cabra y de una cruz, drama de desesperación y expolio miserando de lo que había sido una obra maestra.

Las exposiciones artísticas se realizaban cada dos años, alternadas con las fiestas de los premios. De esta manera se reunía una cantidad fabulosa de papel garabateado para mayor riqueza de las galerías. El satinete se cubría desde el piso hasta el techo. Había de todo, no sólo dibujos. Algunos cuadros al óleo de Altino, risueñas acuarelas que accidentaban la monotonía grisácea de Fáber, de Conté, de *fusain*. Los futuros ingenieros se entregaban a las aguadas arquitectónicas, a los dibujos de máquinas coloridas.

Entre las cabezas a crayón retinto; crines de jinete; felpas de onagro lanoso empinando el embudo de las orejas; cerdosas frentes hirsutas de jabalíes hendiendo presas; perfiles de audacia en golas de encaje, alas atrevidas de fieltro, plumas revueltas; fisionomías de marinero, salvajes, erizadas, en un soplo de borrasca, barbas incultas, caperuza embotada sobre el semblante, pipa entre los dientes; entre todas estas caras, ocupaba especial espacio una colección notable de retratos del director.

El melindroso asunto había sido inventado por la gentileza de un antiguo maestro. Se preparó el modelo; un alumno lo copió con éxito y, luego, ya no hubo dibujante amable que no entendiera celadamente que debía probarse en aquel respetable lienzo de Verónica. ¡Santo Dios! ¡Qué narices le ponían al pobre Aristarco! ¡Se rayaba en la insolencia! ¡Qué ojos de blefaritis!, ¡qué bocas de labios negros!, ¡qué calumnia de bigotes!, ¡qué invención de expresiones tan apocadas para el digno rostro del noble educador!

No obstante, Aristarco se sentía lisonjeado con la intención. Le parecía sentir en el rostro la cosquillita sutil del crayón que iba y venía, jugando en el pliegue del párpado, en las patas de gallo, contorneando la oreja, calcando la comisura de los labios entrevista a través de la franja de hilos blancos, definiendo la severa mandíbula barbada, subiendo por los dobleces oblicuos de la piel hasta la nariz, fustigando la pituitaria, arrancándole un estornudo agradable y desopilante.

Por eso eran respetados los dibujantes de aquel lienzo de Verónica.

> Todos los retratos, buenos o malos, se alojaban indistintamente en los marcos honoríficos. Pasada la fiesta, Aristarco tomaba el dibujo del marco y se lo llevaba a casa. Ya tenía resmas de retratos. A veces, en los momentos de spleen, ese profundo spleen de los grandes hombres, desacomodaba la pila; forraba de retratos las mesas, las sillas y el piso. Y le venía un éxtasis de vanidad. ¡Cuántas generaciones de discípulos le habían pasado por la cara! ¡Cuántas caricias de lisonja a la efigie de un hombre eminente! Cada uno de aquellos papeles era un pedazo de ovación, un trozo de apoteosis.
>
> Y todas aquellas cosas malhechas se animaban y lo miraban brillantemente.
>
> —Mira, Aristarco –decían en coro–, mira; aquí estamos. Nosotros somos tú, ¡y te aplaudimos!
>
> Y Aristarco gozaba, como nadie en la tierra, una delicia inaudita: él, el incomparable, único capaz de comprenderse bien y de admirarse bien, de verse aplaudido por una multitud de alteregos, glorificado por un montón de sí mismos.
>
> *Primus inter pares.*
>
> Todos, él mismo, todos aclamándolo (pp. 244-248).

Contrariamente al uso del arte en la escuela como adorno cultural, algunos liberales, a partir de 1870 y, principalmente, en la década del ochenta, defendieron la idea de que una educación popular para el trabajo debería ser el principal objetivo del dibujo en la escuela, e iniciaron una campaña para tornar obligatorio el dibujo en la enseñanza primaria y secundaria. Propusieron dar un conocimiento técnico de dibujo a todos los individuos de manera que, liberados de la ignorancia, pudieran ser capaces de producir sus inventos.

Educar el “instituto de la ejecución” para evitar que se tornara un impedimento a la objetividad de la invención era el principio básico, es decir, primero aprender cómo trabajar, después aplicar las habilidades técnicas solucionando los problemas y finalmente dar forma concreta a las creaciones individuales.

Los liberales y la enseñanza antielitista del dibujo como diseño

Alrededor de 1870, una suerte de desarrollo económico propició una apertura en la organización social y permitió la expansión de algunas ideas contestatarias. La creación del partido republicano en ese año habilitó una etapa de severas y sistemáticas críticas contra muchos aspectos de la organización del Imperio, incluyendo la situación educativa.

Al mismo tiempo, eran frecuentes los discursos de los abolicionistas sobre la necesidad de establecer una educación para el pueblo y los esclavos, demostrando preocupación por su futuro de libertos.

Los principales temas educativos discutidos fueron la alfabetización y la preparación para el trabajo. La necesidad de una enseñanza de dibujo refería a un aspecto importante de la preparación para el trabajo industrial.

En la búsqueda por un modelo que estableciera la unión entre creación y técnica, es decir, entre arte y su aplicación a la industria, los intelectuales y políticos brasileños, especialmente los liberales, se comprometieron profundamente con los modelos de Walter Smith en la enseñanza de arte en los Estados Unidos, que se divulgaron en Brasil.

Los principales divulgadores de Walter Smith en Brasil fueron el diario *O Novo Mundo*, Rui Barbosa, en sus "Pareceres sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria" (1947) y Abílio César Pereira Borges a través de su libro *Geometría popular* (1959).

La popularización de la enseñanza del arte, concebida como enseñanza del dibujo, fue el objetivo de la orientación que el inglés Walter Smith imprimió a sus escritos y sus actividades como organizador de la enseñanza del arte en Massachusetts (EUA). Influenciado por las ideas de Redgrave y Dyce, de quien fue alumno en la *South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts* en Londres, de la que hoy solo queda el *Victoria and Albert Museum*. Smith incluso renunció al cargo de profesor en la *Leeds School of Art* cuando la institución, en 1868, comenzó a subvertir los objetivos para los cuales había sido creada: vincular el arte a la educación popular, para emprender el

camino de la enseñanza del arte como un barniz cultural, obedeciendo a los caprichosos deseos de la clase media.

Varias noticias y artículos de *O Novo Mundo* destacaron el aspecto de la democratización del arte y el dibujo, que caracterizó la acción de Walter Smith en Massachusetts, donde fue contratado con carta blanca para organizar la enseñanza del dibujo.

O Novo Mundo contaba con una gran importancia cultural en Brasil en esa época. Se trataba de un periódico publicado por José Carlos Rodrigues, en Nueva York (1872-1889) y escrito en portugués.

Muchos de los escritores brasileños más importantes escribieron o trabajaron en este periódico, como Machado de Assis y Sousândrade, quien ocupó el cago de secretario.

El principal objetivo del periódico era vender productos estadounidenses y el *American way of life* en Brasil, presentando las instituciones sociales estadounidenses como modelos para la sociedad brasileña.

La institución estadounidense más elogiada era la educación. En el campo de la educación, se hizo especial hincapié en la difusión de la educación femenina y la enseñanza del dibujo.

Impregnado de la moral protestante, presentaba al arte y el trabajo como vehículo de educación y valoró la educación para las artes industriales al extremo.

André Rebouças escribió en *O Novo Mundo* extensos artículos que defendían la necesidad de convertir en obligatoria la enseñanza del dibujo geométrico con aplicaciones en la industria, como Smith lo había llevado a cabo en Massachussets.

Se publicó un número especial de *O Novo Mundo* sobre la Centennial Exhibition de 1876 en Filadelfia, en la que se destacaron los trabajos presentados por la Escuela Normal de las Artes, creada y dirigida por Smith, que hoy compone el Massachusetts College of Art, así como las obras de 24 ciudades de Massachusetts, todas ellas guiadas por Smith en la enseñanza de arte y diseño.

O Novo Mundo, en general, destacaba la importancia que Smith le daba a los ejercicios geométricos progresivos en la enseñanza del dibujo, su idea de que todo el mundo tenía la capacidad de dibujar

y su creencia en la enseñanza del dibujo como vehículo de popularización del arte a través de la adaptación a fines industriales, que colaboraba en la calidad y prosperidad de la producción industrial.

Rui Barbosa suscribió a las ideas de Smith en “Opiniones sobre la reforma de la educación primaria y secundaria”. Incluso tradujo un extenso texto de su libro *Art education: escholastic and industrial* (1872), que incluyó en “Opiniones [...]” como justificación teórica de la supremacía que le otorgaba al dibujo en relación con otras materias del plan de estudios.

También se basó en Walter Smith para realizar recomendaciones metodológicas sobre la enseñanza del dibujo. Sospecho que Smith influyó fuertemente a la educación profesionalizante y popular en todo el mundo occidental. Conozco estudios sobre su influencia en Nueva Zelanda, Australia, Canadá y Chile.

Inspirado en las ideas defendidas por Rui Barbosa, el educador Abílio César Pereira Borges publicó una *Geometría popular*, que era una especie de resumen del libro de Walter Smith.

El libro proponía que el dibujo comenzara por las líneas como el *Teacher's manual for free hand drawing* (1874) de Walter Smith: verticales, horizontales, oblicuas, paralelas, en definitiva, lo que Smith, citado por Borges, llamó el “alfabeto del dibujo”.

A esto le siguió el estudio de ángulos, triángulos, rectángulos, en una gradación idéntica a la propuesta por Smith, que estaba acompañado por definiciones geométricas, como el mismo Smith recomendaba. Seguían dictados y ejercicios de memoria idénticos a los del libro de Smith.

Después de estudiar cuadrados y polígonos, introducía ornamentos y análisis de hojas de superficie plana. Los ejemplos botánicos se organizaban en forma de diagrama al igual que el libro de Smith.

Incluso proponía el trazado de grecas, rosetas, repeticiones verticales, repeticiones horizontales, formas entrelazadas, siguiendo nuevamente a Smith. Se proponían para dibujar algunos objetos simples (vasos de agua, cuencas, etc.), que tenían formas geométricas como Walter Smith prescribía.

Finalmente, se presentaban ornamentos y elementos arquitectónicos en diagrama (portales, arcos, columnas) de diferentes períodos,

principalmente barrocos y neoclásicos. Smith también utilizó los ornamentos como motivos para el trabajo en hierro. Los elementos arquitectónicos no fueron presentados en su manual, pero fueron recomendados por él en el libro *Art education: scholastic and industrial*.

El libro de Abílio César Pereira Borges tuvo, como mínimo, 41 ediciones y se utilizó en las escuelas hasta al menos 1959. El objetivo del libro, explicitado por él mismo, era difundir la enseñanza del diseño geométrico y educar a la nación para el trabajo industrial.

Los positivistas, vinculados al evolucionismo, defendían la idea de que la capacidad imaginativa se debía desarrollar en la escuela a través del estudio y copia de los ornamentos, ya que estos representaban la fuerza imaginativa del hombre en su evolución desde las edades primitivas.

En la enseñanza del dibujo, por lo tanto, dominó el trazado de observación de modelos ornamentados en yeso. Recomendaban comenzar por lo bajorrelieves, compuestos de líneas rectas, porque esta composición de ornamentos era la más sumaria y correspondía a la expresión ornamental de los llamados pueblos primitivos de Oceanía y África, para luego pasar a modelos en curvas y líneas caprichosas, como se podían encontrar en la decoración de los pueblos indígenas peruanos y mexicanos. Y solo entonces podían introducirse en el alto relieve que representa figuras de fauna y flora, la expresión más compleja y característica de los griegos al inicio de su historia.

Como los liberales se habían beneficiado de la corriente positivista durante las luchas republicanas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1890), también lograron imponer su directriz en la enseñanza del dibujo en la escuela secundaria a través de la reforma educativa de 1901, consustanciada en el Código Epitácio Pessoa.

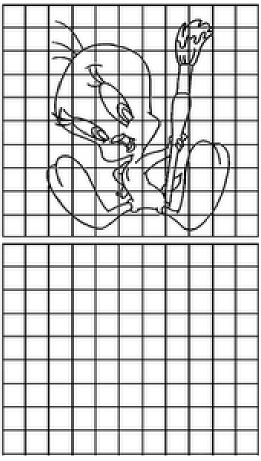
Esta ley transcribe sucintamente las propuestas de Rui Barbosa para la enseñanza del dibujo, utilizando muchas veces las mismas palabras de las *Opiniones*.

Es, por tanto, el modelo de Walter Smith, cuyos contenidos ya habían entrado en el circuito de la educación brasileña a través de Abílio César Pereira Borges, el que desde entonces habría imperado en las academias brasileñas.

Son contenidos que se mantuvieron casi inalterados hasta 1958, pasando por varias reformas educativas, y aún quedan resquicios de ellos en las clases de arte y en las propuestas de entretenimiento en Internet. Un ejercicio que en 2012 aún se conoce, y se sugiere en los sitios de juego infantil, es la ampliación de figuras a través de la cuadrícula, introducida por Rui Barbosa y denominada en ese momento 'red estimográfica'. Este y otros ejercicios se conservaron en los libros didácticos de educación artística hasta los años ochenta por lo que perduraron 100 años en las escuelas brasileñas.

Propuestas de trabajo, como la que se muestra a continuación, se encontraron en Internet el día 22 de mayo de 2012 con el objetivo de entretener al niño. Durante muchos años formaron parte del plan escolar de dibujo, en este caso como una técnica de agrandamiento, ampliar figuras para que los trabajadores pudieran cumplir con los pedidos de sus empleadores o clientes. Este juego que encontré en Internet solo está destinado a reproducirse en el mismo tamaño y color.

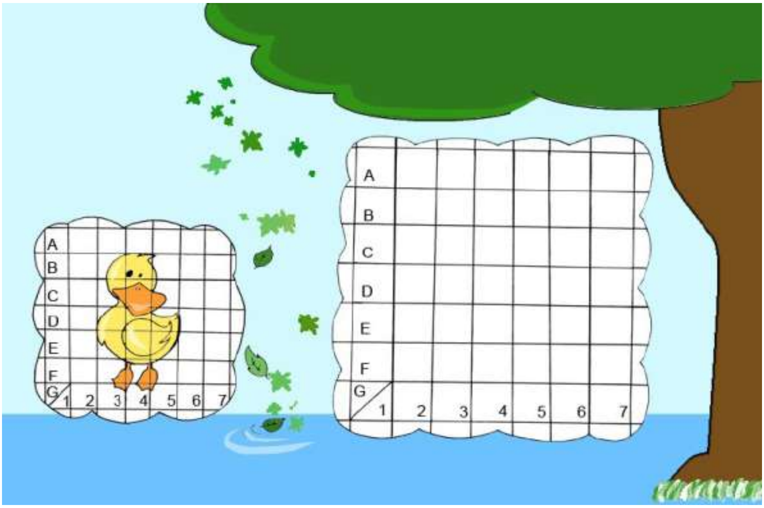
Durante muchos años ejercicios como este, con el objetivo de agrandar las figuras, fueron parte del diseño curricular escolar de dibujo



Fuente: buscador de Internet. Consultado el 22 de mayo de 2012.

Otra propuesta de actividad encontrada en Internet en la actualidad se vincula al área de matemáticas y pretende capacitar en la ampliación de figuras. La imagen es un estereotipo del adulto sobre el dibujo de los niños y un resquicio de los programas de dibujo de principios del siglo XX.

Ejercicio con red estimográfica que se origina en los proyectos educativos de Rui Barbosa de 1882, actualmente utilizados en la materia matemática



La figura es un estereotipo que el adulto hace del dibujo del niño. En nombre de la interdisciplinariedad, los niños reciben imágenes de mala calidad estética. Piensan que le están enseñando arte al niño en un ejercicio como este, pero no es así.

Fuente: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco_forma/imagens/atividade

En casi todos los libros de educación artística para primer grado, editados en las décadas del setenta y del ochenta encontramos todavía grecas, rosetones, frisos decorativos, etc., que recuerdan las propuestas de Walter Smith y de otros manuales, consagrados en el Código Epitácio Pessoa.

El trabajo a continuación es de Paula, una estudiante de la Maestría en Diseño, Arte, Moda y Tecnología de la Universidad Anhembi Morumbi de la promoción de 2012. Se realizó en 1999 bajo la dirección de una profesora particular de Arte en Fortaleza. Paula me dijo que no solo le gustaba copiar el friso decorativo, sino también que este ejercicio era valioso y no había obstaculizado su inventiva. Paula fue una excelente estudiante, muy inteligente para la teoría y talentosa en el diseño de ilustraciones.

Dibujo de Paula copiado de un grabado



Fuente: archivo personal.

Grabado original y proceso de copia



Fuente: archivo personal.

El aprendizaje de estos elementos decorativos tuvo sentido a principios del siglo XX, ya que se pretendía, a través del dibujo, preparar el trabajo, y la arquitectura era generosa en la utilización de ornamentos superpuestos, para cuya creación y ejecución las rosetas eran un ejercicio preparatorio. Las paredes interiores de las casas ostentaban pinturas con intrincadas rayas decorativas. Además, estos motivos también se utilizaron ampliamente en las artes gráficas. Hoy poco se justifica su permanencia como un ejercicio escolar de preparación directa para el trabajo. Algunos volverían a tener sentido en el contexto de la posmodernidad, si los autores de estos libros fueran conscientes de la recuperación actual de algunos modelos visuales de principios del siglo XX.

El neoliberalismo del siglo XXI también apela al trabajo como principal objetivo de la enseñanza del Arte y el Diseño, sin embargo, el desconocimiento histórico limita la comprensión y lleva a la repetición de propuestas que no funcionaron.

Elliot Eisner en su libro *The Arts and the creation of mind* (2002) nos dice que una de las visiones de la Enseñanza del Arte y el Diseño hoy entiende que esta enseñanza es importante para prepararse para el trabajo, enfocándose en la necesidad de flexibilizar el individuo para ser capaz de cambiar de trabajo al menos una vez en la vida y, en consecuencia, estar preparado para realizar más de una tarea. Para mí esta es una función señalada por la ideología neoliberal. Como hemos visto en el pasado, a fines del siglo XIX, para los liberales brasileños, la enseñanza de Arte y Diseño también tenía como objetivo la preparación para el trabajo. Las ideas liberales de Rui Barbosa, André Rebouças y Abílio César Pereira Borges tenían una connotación encomiable: la de preparar a los esclavos recién liberados para que consiguiera trabajo. Sin embargo, no dejaron de ser hipócritas como los neoliberales de hoy, que quieren que todo siga igual: ellos ganando mucho dinero a costa de mantener a la mayoría en la inestabilidad laboral. Nuestros liberales de antaño pensaban en preparar a los esclavos para trabajos de grecas y frisos decorativos, ornamentos superpuestos como rosetones y vitrales, así como métodos para

agrandar figuras que les permitiera trabajar en la construcción civil, asimilándolos así a las clases bajas sociales.

Les debemos, sin embargo, haber escapado, desde muy temprano, de la influencia de las Bellas Artes en la educación pública, inadecuada para la escuela primaria y secundaria, para asociarnos a la iniciación al Diseño, que se llamaba Dibujo Decorativo, Dibujo o Artes Gráficas y Diseño Industrial. También había Diseño Artístico.

Los lugares donde se desarrolló esta enseñanza del Dibujo fueron las Escuelas Profesionales Femeninas y Masculinas, las Escuelas de Aprendices y Artesanos, los Liceos de Artes y Oficios, y las escuelas primarias y secundarias.

Durante un siglo, las costosas escuelas privadas brasileñas estuvieron subordinadas a las Bellas Artes, más conservadoras que la propia academia. No obstante, la educación pública se orientó hacia lo que ahora llamamos Diseño, por las preocupaciones sociales de los liberales.

En la contemporaneidad, ambos, el Arte y el Diseño, están unidos por la preocupación social y, por lo tanto, pensar en la enseñanza del Arte y el Diseño es pensar en su función social.

ARTE/EDUCACIÓN: CONCEPTOS Y METODOLOGÍAS

El Arte/Educación necesita de los artistas*

En las artes plásticas estamos a salvo de la calamidad de un arte hecho para niños, algo que no sucede con otras artes. El teatro infantil, el cine infantil, la literatura infantil, que en general desconocen la calidad estética, los procesos de articulación de la obra de arte en sus respectivos lenguajes, simplemente vuelven mediocre el discurso para que pueda ser entendido por el niño. Por suerte, la expresión errónea "arte infantil" se refiere al arte hecho por el niño, a su dibujo.

¿Qué es el arte del niño? El arte del niño es una imitación de la naturaleza de las cosas, no de su apariencia. ¿Pero el arte del adulto no puede ser explicado así? Un análisis que trascienda el arte occidental verificaría que el realismo fue un accidente histórico. El arte indio y el arte japonés y, entre nosotros, el arte mexicano son claros desvíos de la apariencia.

Lo que podemos decir es que adultos y niños, cada uno a su manera, nos llevan a experimentar, a través de forma y colores, el comportamiento de los padrones básicos y de las fuerzas características de las pulsiones internas y de lo que sucede del lado de afuera de todos nosotros.

Estoy hablando del arte como cognición a través de los sentidos. Claramente, no me refiero al concepto intelectualista de cognición, pero sí a una forma de conocimiento diferenciada de la operación intelectual, más cercana a la idea del conocimiento presentacional definido por Susanne Langer y del *embodied meaning* pregonado por L. A. Reid.

El arte del niño y del adulto comparten una misma naturaleza, una misma génesis epistemológica. Arnheim recuerda muy bien

* Extraído de Ana Mae Barbosa (1984) *A Arte-Educação precisa dos artistas (arte educação, conflitos e acertos)*. San Pablo: Max Limonad.

que todo artista debería conocer la evolución del arte del niño para profundizar en el conocimiento de su propio proceso evolutivo de creación. Este conocimiento sobre el modo en cómo se desarrolla el proceso artístico en la vida de sus participantes es fundamental para el estudio de nuevos paradigmas formales y para la concientización del artista sobre su arte.

Howard Gardner, un estudioso de los procesos mentales involucrado en la creación visual, recuerda que la relación entre el artista y el niño ha sido frecuentemente percibida por los propios artistas, quienes vieron que el estudio del arte del niño era una fuente natural para la comprensión del arte.

Henri Matisse es uno de esos artistas que rinden homenaje al proceso creador del niño cuando dice: "El artista tiene que mirar la vida como cuando era niño y, si pierde esta cualidad, no puede expresarse de un modo original, de modo personal" (citado en Ziegfeld, 1953, p. 21).

Thomas Mann también se refiere al artista como un "ser apasionadamente infantil y tomado por lo lúdico" (citado en Gardner, 1973) y Tolstoi escribió acerca de su infancia de una manera que anticipó a Matisse y a Mann: "¿No fue en esa época que adquirí todo lo que hoy me anima? Y tanto y tan de prisa que, durante el resto de mi vida, no conseguí ni un céntimo de lo que en ese momento conseguía. De mi yo a los cinco años a mi yo hoy hay tan solo un paso" (citado en Gardner, 1973, p. 21).

Cognitivistas y fenomenologistas, psicólogos y teóricos del arte han convenido en que las similitudes y diferencias entre el proceso creador del niño y del artista, a través del estudio de ambos fenómenos, pueden traer mucha información para explicar a cada uno de ellos.

Sobre esto, Arnheim (1954) es radical al afirmar: "Yo no conozco ningún factor esencial en el arte o en la creación artística cuya semilla no sea reconocible en el arte del niño" (p. 164).

En Brasil se intenta desconocer estas afirmaciones o clasificarlas de poéticas. Entre nosotros hay un generalizado alejamiento del artista en relación con el niño, en relación con el arte en la escuela, y con el arte en la educación. En lo que respecta a la enseñanza del arte

para niños y adolescentes, diría que existe incluso un declarado prejuicio por parte de los artistas.

Tenemos raíces históricas que establecieron el prejuicio contra el profesor de arte. El primer curso de formación de profesor de dibujo se creó en Río de Janeiro, en la Universidad del Distrito Federal, la famosa Universidad de Anísio Teixeira, donde Mário de Andrade enseñó historia del arte sin ningún prejuicio de incluir el estudio del arte del niño en su programa.

Los estudiantes de esta carrera, después del cierre de la Universidad por el Estado Novo, se vieron imposibilitados de finalizar sus estudios porque no existía otra carrera similar en Brasil. El Ministerio de Educación resolvió entonces enviarlos a que continuaran su formación artística en la Escuela de Bellas Artes y su formación pedagógica en la Facultad de Educación. En ambas instituciones eran mirados con desconfianza, pues esa ambivalencia profesional, en una época de valoración neopositivista del cientificismo y de la especialización, se la consideraba como poco seria.

Comenzaron los estudiantes de la carrera de formación de profesores de Dibujo a ser denominados peyorativamente como "los artistas" en la Facultad de Educación y a sufrir los desaires de los artistas de la Escuela de Bellas Artes, que los veían como "los normalistas". En fin, no lograron ocupar un espacio en la arquitectura rígida del sistema académico, cuando al crearse su carrera, esta disfrutaba de un espacio tan grande que hasta cabía en él Mário de Andrade.

¿Será que nuestros artistas de hoy persisten en la misma postura que sus colegas de la Escuela de Bellas Artes de la década de 1930, que en pleno vigor de un régimen de fuerza, de derecha, descalificaba a sus colegas que venían de una escuela políticamente más liberal y culturalmente más contestataria?

Después de muchos años de profesión de fe en el Arte/Educación, todavía me choca cuando oigo a un artista decir: "El Arte no se enseña. ¿Para qué un profesor de arte?".

Tenemos ahí un concepto equivocado de arte o de educación. El concepto de arte implícito en una afirmación como esta es medieval,

la idea del arte como inspiración divina: el artista es el ser médium sobre el cual flota el don, y la obra de arte es el resultado de sus momentos de comunión con la divinidad. En este caso, realmente, el arte no se enseña.

Sin embargo, puede ser que la equivocación descanse en la concepción de educación. Para que alguien diga que el arte no se enseña, necesita tener como referente de la enseñanza el pasaje del estado de ignorancia al estado de conocimiento. El profesor sería el agente que organiza una experiencia o conceptúa una verdad y la transmite a sus alumnos, es decir, un concepto de enseñanza enteramente superado.

La enseñanza o educación es un proceso de autorregulación dialógica con el medio circulante. Esto llevó a Paulo Freire (1970) a decir: "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo". El profesor es el facilitador de esta mediación con el mundo.

Enseñar es, por lo tanto, para mí, estimular la imbricación de los procesos de conocimiento objetivo, subjetivo e interpersonal. "Ni objetivismo ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialéctica" (Freire, 1970).

Además, hay un recelo de los artistas que comparto: el miedo a la excesiva psicologización en la enseñanza del arte. Sin embargo, es necesario no confundir subjetividad con subjetivismo y con psicologismo. Tal confusión sería negar la importancia que la subjetividad tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia. Sería caer en el simplismo ingenuo y admitir lo imposible: un mundo sin hombres, otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica hombres sin mundo, como afirma Paulo Freire.

Rechazo el prejuicio mezquino de artistas contra la enseñanza del arte, actitud que es una especie de pose exclusivista del conocimiento estético y artístico, un intento de suspensión del poder cultural. Es a través de la educación que el arte tiene la posibilidad de democratizarse y de volver, en el caso de Brasil, al dominio popular, como fue en el período Barroco. El neoclásico alejó el arte del pueblo. La Academia Imperial de Bellas Artes elitizó el arte, convirtiéndolo

en un símbolo de distinción e instrumento de ascenso social. Ni los esfuerzos "románticos" de Araújo Porto Alegre fueron eficaces para hacer retornar el arte al pueblo.

Nos compete a nosotros, profesores de arte y artistas, en una acción conjunta, intentar a través de la educación pública una mejor distribución del patrimonio artístico, de la riqueza estética, elevando así la calidad de vida de la población.

La enseñanza del arte no se tornará eficiente sin la participación del artista, conscientemente investido de su papel de profesor o simplemente trabajando al lado del arte/educador en las aulas, del jardín de infantes a la universidad.

El secreto de la mejor calidad de la enseñanza del arte en los Estados Unidos es la presencia del artista en las escuelas desde el Romanticismo hasta hoy. De Rembrandt Peale a los artistas del Armory Show hasta el movimiento de Arte Feminista de Judy Chicago y otras, los artistas se han empeñado activamente en la educación.

Para mí, todo gran artista es intrínsecamente un educador. A través del arte, no solo revela sino también afecta el mundo alrededor de él. A través de su obra prepara a su público para la aceptación de una nueva estética, de un nuevo pensamiento visual, y esto es la función educativa. Además, sería enorme la lista de los artistas que provocaron movimientos de ruptura en el arte y se empeñaron en un discurso que iluminara y convenciera (sin dejar de ser didáctico) sobre esa ruptura, a través de diarios, cartas, manifiestos, etc. Quiero recordar a mis preferidos: Delacroix, Van Gogh, Grosz, Max Ernst, Schwitters, Duchamp, Man Ray, entro otros.

Hay aquellos cuya obra se desarrolló en la inmersión pedagógica. Es el caso de Paul Klee, Albers, Moholy Nagy. Por su parte, la Bauhaus es una prueba de que es posible que la función de profesor desarrolle al artista y viceversa.

Toda gran experiencia educativa renovadora y consciente hace crecer y madurar la creación. John Cage y Merce Cunningham conquistaron el poder sobre su proceso creador en la acción educativa del Black Mountain College. Además, esta fue la única experiencia

estadounidense amplia, a nivel universitario organizada en torno del respeto a las especificidades de los lenguajes artísticos y de la función educadora del artista; tuvo una corta duración: 1933-1956.

Se trataba de una verdadera experiencia de educación a través del arte, en una escuela no especializada en arte. Ahí el artista era aceptado como profesor, no por su currículum o sus títulos, sino por el interés que demostraba frente a las propuestas educativas de la escuela que tenía relevancia para el desarrollo de ese proyecto educativo. Así, Cage y Cunningham, todavía desconocidos, buscaron empleo en el Black Mountain College y ahí realizaron sus primeras propuestas revolucionarias desde el punto de vista artístico y educativo.

Jacob Lawrence, un artista negro discriminado, enseñó ahí al lado de figuras ya famosas, como Gropius y Albers.

El Black Mountain College fue el ecumenismo artístico alrededor de un proyecto educativo. Vale la pena citar, entre los profesores: Lionel Feininger, Ossip Zadkine, Alvin Lustig, Buckminster Fuller, Robert Monterwell, Erich Kahler, Charles Olson, Kline, Kooning, Richard Lippold; y, entre los estudiantes, Paul Goodman, Rauschenberg, Kenneth Noland.

Considero que la experiencia de Black Mountain College fue posible porque desde el Romanticismo el artista fue aceptado en el campus universitario como una presencia enriquecedora. La figura del "artista en residencia" existe en las universidades estadounidenses desde mediados del siglo XIX y persiste hasta hoy.

Se invita a los artistas a permanecer uno o dos semestres en una universidad, en general sin obligación de dar seminarios, sino tan solo para mantener su atelier abierto a los estudiantes interesados, para tener algunos encuentros informales, casi siempre a la hora del almuerzo, con alumnos y profesores, y tal vez dar alguna conferencia más formal. Este visitante no tiene una función sistemática de profesor, sino que está ahí solo para realimentar la producción universitaria a través del contacto directo. Es al profesor de arte a quien compete la sistematización de la experiencia de los estudiantes.

La Universidad de Brasilia intentó algo parecido. Los artistas-profesores tenían sus atelieres dentro del campus y los alumnos interesados podían frecuentarlos. Ahora bien, el espíritu precapitalista y tecnócrata que domina la educación brasileña está matando, reduciendo, podando la posibilidad del artista de colaborar en la construcción de una experiencia universitaria creativa.

Hoy la universidad brasileña acoge maternalmente las artes, pero no brinda las condiciones para que ellas se desarrollen. En primer lugar, someten las investigaciones en arte a los mismos principios categorizados de las investigaciones en lenguaje verbal.

Si la universidad es capaz de distinguir las especificidades en ciencias y en lenguaje verbal, ¿por qué no respeta las especificidades de la investigación en arte no verbal?

Hace un tiempo fui convocada, con dos colegas más, uno del Departamento de Teatro y el otro de Arquitectura, a una reunión con la Cámara de Investigación de la USP, de la cual solo forman parte científicos muy ilustres. Fuimos invitados a dar nuestra opinión sobre un cuestionario que sería aplicado a los profesores de arte con el objetivo de clasificar sus investigaciones.

Frente a la clásica categorización determinada por el cuestionario: pintura, dibujo, escultura, etc., intenté explicar que estas categorías no correspondían a la naturaleza y al desarrollo de las artes contemporáneas. Como había visitado hacía poco la Documenta de Kassel, intenté mostrar la imposibilidad y la inutilidad de clasificar, dentro de aquellas categorías, el trabajo que Joseph Beuys presentaba en esa exposición, así como los trabajos de Christo (*The Running Fence*), de Ina Joel Haber (*The M. E. Theler Piece*), de Les Levine (*Presidential Travels*). Como respuesta, escuché una pregunta: "¿Considera arte a esas cosas?".

El colega del Departamento de Teatro que me acompañaba contaba con una experiencia personal que probaba la inadecuación definitiva de los criterios de la USP al evaluar las investigaciones en arte.

Para su recontratación como profesor, él había presentado un informe de actividades docentes y de investigación realizadas durante

su contrato anterior. Entre ellas, se destacaba la construcción de un Objeto-arte. El informe fue evaluado insuficiente y el Objeto desestimado como arte; por eso, como castigo, pasó de un régimen de trabajo de tiempo completo (24 horas) a un régimen de trabajo a medio tiempo (12 horas).

Ese Objeto-arte obtuvo uno de los primeros premios en un concurso nacional y se exhibió fuera de Brasil.

El arte en la universidad está por lo menos cincuenta años atrasado en relación con el arte contemporáneo, lo que desestimula la cercanía del artista con la universidad.

En general, el artista, cuando enseña en la universidad, encara su actividad como una provocación, un mal necesario para su sobrevivencia, dadas las dificultades para mantenerse contemporáneo a sí mismo como profesor.

La causa de esta dificultad es la descalificación del arte como soporte intelectual y la no aceptación del lenguaje presentacional, no discursivo, como si tuviera un valor en sí mismo. La universidad niega el pensamiento visual como forma de cultura o no tiene patrones para evaluarlo.

La importancia de la imagen en la enseñanza del arte: diferentes metodologías*

El arte en la educación no es un simple ejercicio escolar

Siempre me han pedido textos o conferencias que tuviera el título "La importancia del arte en la escuela". Para quienes trabajan con arte es tan obvia la importancia del arte en la vida y, por lo tanto, en cualquier forma de institucionalización de la vida, como la escuela, me veo tentada a decir: si el arte no fuera tan importante no existiría desde el tiempo de las cavernas, resistiendo todas las formas del menosprecio.

Sin embargo, para escapar a la acusación de simplismo que esta respuesta podría provocar, vamos a pensar en la necesidad del arte en dos etapas fundamentales del ser humano en sociedad: el momento de su alfabetización y la adolescencia.

Estos dos momentos evocan instantáneamente, en el sentido común, necesidades de diferente naturaleza: la alfabetización como necesidad de conquistar una técnica y la adolescencia como la necesidad de conquistar el equilibrio emocional.

De esta manera, si pensamos que una tiene como objetivo solamente el dominio cognitivo o intelectual (la alfabetización) y la otra

* Extraído de Ana Mae Barbosa (2009). *A imagem no ensino da arte.* 7ª edição revisada. San Pablo: Perspectiva, pp. 9-27

(la adolescencia) es una crisis de dominio afectivo estaremos cometiendo el viejo error de dicotomizar la razón y la emoción.

Hay una alfabetización cultural sin la cual la letra poco significa.

La lectura social, cultural y estética del medio ambiente dará sentido al mundo de la lectura verbal.

Además, el arte facilita el desarrollo psicomotor sin reprimir el proceso creador. En 1988, Maria Lucia Toralles Pereira defendió una tesis en la Universidad de San Pablo (ECA), que tomaba como lugar de investigación una guardería de niños pobres para demostrar que el grupo que había trabajado con arte desarrollaba una mejor motricidad que el grupo sometido a los usuales ejercicios psicomotrices. Y esto lo probó utilizando las pruebas que los especialistas emplean en psicomotricidad, es decir, usando las armas del enemigo.

Las artes plásticas también desarrollaron una discriminación visual, que es esencial en el proceso de alfabetización. Para un niño de seis años, las palabras *lata* y *bola* son muy parecidas porque tienen la misma configuración gestáltica  , es decir, una letra alta, una baja, a la que sigue otra alta y otra más baja. Solo una visualidad activada puede, a esta edad, diferenciar dos palabras por su aspecto visual y esta capacidad de diferenciación visual es básica para la aprehensión del código verbal que también es visual.

La palabra se aprende visualizándola. Otra función importante del arte es la complementariedad de la comunicación entre profesor-alumno. Los profesores, por más iletrados que sean, tienen un universo vocabular más grande que el niño y, si son letrados, tienen un lenguaje muy diferente del lenguaje "nosotro vamo", "nosotro somo" de los niños pobres. ¿Cómo es entonces posible la comunicación verbal?

Es como si el profesor hablara griego para un alumno imbecilizado por la incomprensión. La representación plástica visual ayuda mucho a la comunicación verbal, que se restringe a unas setenta palabras en un niño de seis años.

Para demostrar la necesidad del arte en la adolescencia prefiero recurrir a textos con los cuales me identifico.

En primer lugar, Octavio Paz para definir la naturaleza de la crisis existencial de la adolescencia; en segundo lugar, Regina Machado que nos hace imaginar la imaginación que organiza la conciencia interrogante del adolescente. Octavio Paz dice en *El laberinto de la soledad* (1977):

> A todos, en algún momento, se nos ha revelado nuestra existencia como algo particular, intransferible y precioso. Casi siempre esta revelación se sitúa en la adolescencia. El descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y nosotros se abre una impalpable, transparente muralla: la de nuestra conciencia. Es cierto que apenas nacemos nos sentimos solos; pero niños y adultos pueden trascender su soledad y olvidarse de sí mismos a través de juego o trabajo. En cambio, el adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. La singularidad de ser –pura sensación en el niño– se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante.

Regina Machado (1988) comenta este texto de Octavio Paz:

> ¿Qué posibilidad le ofrece nuestro sistema educativo al adolescente para que este ejerza una conciencia interrogante? No considero necesario responder a esta pregunta, todos sabemos cuánto un niño, desde más o menos los siete años, ya está "formado" por los patrones de lógica de lo correcto y lo equivocado, cuánto sus posibilidades de preguntar sobre lo que puede ser se encuadran en reglas prestablecidas. De ahí en adelante él busca siempre acertar, guiándose por el "parece estar de acuerdo" con el mundo adulto, por las exigencias exteriores del "vencer en la vida". El momento de la adolescencia me parece crucial como una oportunidad para que la escuela llene de significados esta revelación de la existencia como algo particular, intransferible, como afirma Octavio Paz. Es necesario que el adolescente tenga la oportunidad de apoderarse del ser único que él es, de sus

aptitudes, sueños, angustias e indagaciones; pienso que esto puede conseguirse si él pudiera EXPRESAR o construir, de forma significativa, la reflexión sobre su "sorprenderse de ser". Es necesario tener un espacio y condiciones que me permitan, si yo tengo quince años, enfrentarme con quien yo soy en cuanto individualidad, en el momento en que la descubro como mía. Además de la voz, que me dice todo el tiempo cómo *debo ser,* cómo *debo* vestirme, comportarme, lo que *debo* decir, lo que *debo* elegir, es necesario que me sea permitido escuchar otra voz que pregunte dentro de mí lo que PODRÍA o ME GUSTARÍA ser. Es necesario, finalmente, que pueda IMAGINAR. Es decir, imaginar no en el sentido peyorativo que esta palabra tiene cada vez más en nuestra sociedad, o sea, el de producir ilusiones, fantasías, "me gustaría ser una princesa", etc. Pero hablo de la función primordial de la imaginación, que es la de posibilitar al individuo preguntarse sobre lo que puede ser, libre de las amarras de lo correcto y lo equivocado, para que aquello que es real sea significativo para quien pregunta. Lo real deja de ser rígido, preestablecido para siempre, y pasa a ser algo que pueda mirar desde varios ángulos a encontrar la mejor forma de comprenderlo.

¿Qué hace el proceso de sociabilización con la imaginación? El niño pequeño entra en la escuela y encuentra la mirada complaciente del adulto: "qué lindo su dibujo, mire qué imaginación, qué 'creatividad', qué interesante su modo diferente de preguntar". Esto se da, en el mejor de los casos, cuando encuentra un adulto "sensible" al "mundo infantil". Entonces ahí la Imaginación está bien, al final, dicen, el niño todavía "no saber pensar claro", la fantasía estructura el ser del niño, es su forma de relacionarse con el mundo. Necesita jugar –cuando lo dejan, claro– también dibujar, escuchar relatos; *todavía* no está en el momento de ESTUDIAR. En primer grado todo cambia: la seriedad de los números, las palabras, las regiones del mundo, del cuerpo humano invade los espacios ocupados hasta entonces por la imaginación.

Estas informaciones podrían y pueden convivir con la Imaginación, de muchas formas. Pero, en general, lo que ocurre es que la razón y la imaginación ocupan compartimentos separados y estancos, aunque existan intentos modernos de juntarlas: el dibujo de la carabela

se conecta con la temática del desarrollo de Brasil, o se dramatiza el texto de la clase de portugués. No obstante, se trata de una relación mecánica y no orgánica, como podría ser. Esto se produce por un desconocimiento de la complementariedad que existe entre la razón y la imaginación en todo el proceso genuino de aprendizaje.

Peor que esto, este desconocimiento genera una desinformación muy grave en la visión que se tiene de la Imaginación, relegada a los artistas, a los locos y a los niños. Muchos autores llegan a discutir el peligro de incentivar la actividad imaginativa ya que podría impedir la acción del individuo en el mundo: la fantasía "saca" a la persona de la realidad, la deja "sin recursos" para enfrentar los problemas concretos que la vida presenta. No hay duda de que existen mecanismos neuróticos, en el que se refugian por sentirse incapaces de lidiar con la realidad.

Pero la alienación no se produce solamente a causa de la fantasía. Y la fantasía no se reduce a la alienación. Es solo un mal uso de una facultad humana que existe justamente para promover la afirmación del hombre como ser creador, para mostrar diferentes ángulos posibles, de una realidad que la lógica presenta de una sola forma.

Antiguamente, en los pueblos tradicionales, el momento de la adolescencia estaba marcado por los tiros de iniciación, que tenían la función precisa de introducir al individuo en el SIGNIFICADO de ser adulto. La visión de mundo de esa sociedad estaba expresada en símbolos que se compartían por todos y ese conocimiento era transmitido al adolescente a través de rituales que lo hacían pasar por duras pruebas, lo marcaban, le escribían, a veces en su cuerpo, en su mente, el modo en que ese grupo humano entendía su estar en el mundo.

En nuestra sociedad, el adolescente recibe REGLAS y no SIGNIFICADOS. Debe aceptarlas para poder transformarse en un ciudadano exitoso. Edmund Burke Feldman fundamenta su teoría o método del arte-educación en la necesidad que hoy tenemos de ritualizar nuestras crisis de enfrentamiento con la vida, durante varias etapas de nuestro crecimiento. Según Feldman, solo existe la crisis de la adolescencia en nuestro mundo porque tal crisis no es RITUALIZADA por ningún rito de pasaje. El arte cumpliría un importante papel en

> este sentido, permitiéndole al individuo, a través de su expresión, enfrentarse con sus crisis.
>
> Considero que el arte tiene, de hecho, una función específica en esta etapa de la vida del individuo, en que él dejó de ser niño, en que se ve como una conciencia interrogante y todavía no es un adulto. Comencé hablando de la Imaginación porque es indisociable de la actividad artística, una no existe sin la otra. Al comienzo consideré a la imaginación potencialidad humana fundamental para cualquier edad o actividad; no existe pensamiento genuino sin imaginación. Todos los relatos de los grandes científicos, como por ejemplo Poincaré o Einstein, al hablar de su trabajo, muestran que la imaginación y la intuición están en la base de cualquier investigación científica. Para acceder a una verdad nueva, que contribuya al avance de la ciencia, el investigador necesita arriesgarse, preguntar, transgredir lo que ya está dado como cierto, como lógicamente posible.
>
> Si pasamos del plano de los científicos, pequeña fracción humana, a todos los demás seres humanos, el fenómeno es el mismo. Un adulto equilibrado, que sea capaz de resolver satisfactoriamente los problemas que la vida le presenta, necesita no solo del pensamiento lógico, sino también de la intuición y la imaginación.

Regina Machado nos da, a través del texto citado, las razones poéticas y cognitivas del arte en la educación del adolescente, y quiero recordar también que no son menos importantes las razones catárticas y emocionales que incluyen a la salud mental y al desarrollo del proceso creador.

Como los arte/educadores han defendido de modo exhaustivo estas razones, prefiero referirme a las razones pragmáticas del arte en la escuela para los adolescentes y preadolescentes.

La adolescencia es el momento de probarse preprofesionalmente, es cuando el joven comienza a interrogarse sobre qué carrera seguirá o, más inmediatamente, qué examen de ingreso hacer.

Más del 25% de las profesiones en este país están ligadas directa o indirectamente a las artes, y su mejor desempeño depende del conocimiento del arte que el individuo tiene. El contacto con arte es

esencial para varias profesiones, como las relacionadas con la publicidad, las editoriales, la publicación de libros y revistas, la industria de los discos y cintas de casetes. No conozco ningún buen diseñador de publicidad que desconozca la producción contemporánea de las artes plásticas, como no conozco ningún buen programador visual de una editorial que no conozca la producción gráfica de la Bauhaus, ni buenos profesionales que trabajen en discográficas que no conozcan música para mejor juzgar la calidad del sonido que están grabando.

¿Y en la televisión? Todos los trabajadores de TV, desde los productores hasta el *cameraman* serían mejores si tuvieran conocimiento de arte, porque estarían mejor preparados para juzgar la calidad y la propiedad de las imágenes. Existe una investigación en los Estados Unidos que muestra que los *cameramen* que tenían cursos de apreciación artística eran más eficientes, elegían mejor los encuadres, dominaban mejor la imagen que se ve en nuestras casas.

Pensemos también en la industria textil, que desde la textura al patrón, se enriquecería con profesionales que conocieran las diversas formas del arte. El diseño de nuestras sillas, en general tan malo, mejoraría si quienes lo hacen conociesen de arte.

Cuando digo conocer arte me refiero a un conocimiento que en las artes visuales se organiza interrelacionando el hacer artístico, la apreciación del arte y la historia del arte. Ninguna de las tres áreas solas corresponde a la epistemología del arte.

El conocimiento de las artes se produce en la intersección de la experimentación, de la decodificación y de la información.

El Arte/Educación puede entenderse como una cierta epistemología del arte como presupuesto y como medio, en este caso constituye los modos de interrelación entre el arte y el público, o mejor, la intermediación entre el objeto del arte y el apreciador.

Ni el Arte/Educación como investigación de los modos por los cuales se aprende arte, ni el Arte/Educación como facilitador entre el arte y el público pueden prescindir de la interrelación entre la historia del arte, la lectura de la obra de arte y el hacer artístico.

Solo un hacer consciente e informado hace posible el aprendizaje en arte.

Sabemos que el arte en la escuela no tiene como objetivo formar artistas, como la matemática no tiene como objetivo formar matemáticos, aunque sí artistas, matemáticos y escritores deben ser bienvenidos por igual en una sociedad desarrollada.

Lo que el arte en la escuela pretende, principalmente, es formar al conocedor, al que disfruta y decodifica la obra de arte. Una sociedad solo se desarrolla en términos artísticos cuando al lado de una producción artística de alta calidad también el público posee una alta capacidad de entendimiento.

El desarrollo cultural, que es la aspiración más alta de una sociedad, solo existe con desarrollo artístico en este doble sentido.

Es paradójico que al mismo tiempo en que la sociedad moderna coloca en la jerarquía cultural al arte como una de las realizaciones más altas del ser humano, construyendo "verdaderos palacios que llamamos museos para exportar los frutos de la producción artística y construyendo salas de concierto para alcanzar las más altas experiencias estéticas a las que podemos llegar a través de la música" (Eisner, 1985), desprecia el arte en la escuela. ¿Por qué?

Recuerda Elliot Eisner (1985) que los resultados de la negligencia del arte en la escuela son claros. "Solo un pequeño porcentaje de nuestra población visita museos o asiste a conciertos".

Si bien solo una pequeña minoría es capaz de apreciar y disfrutar de la experiencia estética presentada en estos espacios, un número mucho más grande de personas, a través de los impuestos, paga por las realizaciones artísticas. Sin embargo, a los códigos del arte erudito solo tiene acceso tan solo una pequeña élite.

La escuela es la institución pública que puede posibilitar que la vasta mayoría de los estudiantes en nuestra nación accedan al arte. Esto no solo es deseable sino esencialmente civilizatorio, porque el placer del arte es la principal fuente de continuidad histórica, orgullo y sentido de unidad para una ciudad, nación o imperio, afirmó Stuart Hampshire alguna vez en alguno de sus escritos.

Sin conocimiento del arte y la historia no es posible la conciencia de identidad nacional. La escuela sería el lugar en que se podría ejercer el principio democrático de acceso a la información y formación estética de todas las clases sociales, propiciándose en la multiculturalidad brasileña una aproximación de códigos culturales de diferentes grupos.

Tenemos, sin embargo, el *apartheid* cultural. Para el pueblo, el candomblé, el carnaval, el *bumba-meu-boi* y la evasión de códigos eruditos de arte que presiden el gusto de la clase dominante que, por ser dominante, tiene la posibilidad de ser más abarcativo y también domina los códigos de la cultura popular. Basta ver el número de tesis que se escriben en la universidad sobre cultura y arte popular, e incluso ver a la élite económica y cultural desfilando en las escuelas de samba en el carnaval.

Las masas tienen derecho a su propia cultura y también a la cultura de élite, de la misma forma que la élite ya se apropió de la cultura de masas, casi siempre "hospedada en el Hotel Hilton".

El canal de la realización estética es inherente a la naturaleza humana y no conoce diferencias sociales. Investigadores ya mostraron que el ser humano busca la solución de problemas a través de dos comportamientos básicos: el pragmático y el estético, es decir, que buscan soluciones que sean más prácticas, más fáciles, más exequibles, pero, al mismo tiempo, más agradables, que le den mayor placer.

Por eso, cuando viajamos por el interior de Brasil, a veces nos encontramos con casas muy pobres, de adobe y cubiertas de paja de coco, que sin embargo alguien plantó alrededor un jardín para organizar los colores de las flores de manera que le brinde un placer que traiga un poco de calidad de vida a la miseria.

Dentro de una de estas casas podemos hasta encontrar un jarro de flores de plástico que fue puesto ahí también para brindar placer o calidad de vida. La flor de plástico puede no generarme un placer estético por mi patrón de valor cultural, pero lo es para los dueños de aquella casa que también pueden tener una reproducción de la *Última Cena* de Leonardo da Vinci en la pared.

El entrecruzamiento de los patrones estéticos y el discernimiento de valores debería ser el principio dialéctico que rescinda de los contenidos de los planes de estudio en la escuela, a través de la magia del hacer, de la lectura de este hacer y del hacer de los artistas populares y eruditos, y de la contextualización de estos artistas en su tiempo y espacio.

La metodología triangular: historia del arte, lectura de la obra de arte y hacer artístico

En Brasil ha dominado en la enseñanza de las artes plásticas el trabajo de *atelier*, es decir, el hacer arte. Este hacer es insustituible para el aprendizaje del arte y para el desarrollo del pensamiento/lenguaje presentacional, una forma diferente del pensamiento/lenguaje discursivo, que caracteriza las áreas en las cuales domina el discurso verbal, y también diferente del pensamiento científico presidido por la lógica. El pensamiento presentacional de las artes plásticas capta y procesa la información a través de la imagen.

La producción de arte hace al niño pensar inteligentemente acerca de la creación de imágenes visuales, pero la producción sola no es suficiente para la lectura y el juicio de calidad de las imágenes producidas por artistas o del mundo cotidiano que nos cerca.

Este mundo cotidiano está cada vez más dominado por la imagen. Hay una investigación en Francia que muestra que el 82% de nuestro aprendizaje informal se realiza a través de la imagen, y el 55% de este aprendizaje es realizado de modo inconsciente.

Tenemos que alfabetizar en pos de la lectura de la imagen. A través de la lectura de las obras de artes plásticas estaremos preparando al niño para que pueda decodificar la gramática visual, la imagen fija y, a través de la lectura del cine y la televisión, lo preparamos para aprender la gramática de la imagen en movimiento.

Esta decodificación necesita asociarse al juicio de la calidad de lo que se ve aquí y ahora y con relación al pasado.

Al prepararlo para la comprensión de las artes visuales, se prepara al niño para que comprenda la imagen que sea, tanto artística como no.

Un plan de estudios que interrelacione el hacer artístico, la historia del arte y el análisis de la obra de arte se organizaría de modo que el niño, sus necesidades, sus intereses y su desarrollo puedan respetarse y, al mismo tiempo, también se respetaría el tema a ser aprendido, sus valores, su estructura y su contribución específica a la cultura.

Tendremos así equilibrio entre dos teorías curriculares dominantes: la que centra en el niño los contenidos y la que considera las materias autónomas respecto de una integridad intelectual a ser preservada.

Este equilibrio curricular comenzó a defenderse en Inglaterra por el "Basic Design Movement" ya en los años cincuenta.

En un congreso, en Bretton Hall en 1956, sobre la Expresión del Adolescente en el Arte y en la Artesanía, dos corrientes comenzaron a competir. Por un lado, el grupo que comenzó a ser llamado romántico, liderado por Barclay Russel y los discípulos de Marion Richardson, quienes defendían la intuición como origen de toda expresión y rechazaban la idea de que los procesos lógicos y conscientes formaban parte del proceso de creación en el arte. Este grupo hablaba del trabajo de sus alumnos en términos místicos. Veronica Zabel decía, por ejemplo, que la belleza de los trabajos "permanece misteriosa y más allá de cualquier tipo de explicación" (Yeomans, 1988).

Por otro lado, el grupo liderado por Harry Thubron, del que participaban Tom Hudson, Maurice de Suasmarez, Víctor Pasmore y, más tarde, Richard Hamilton, comenzó a defender en este congreso el desarrollo del profesionalismo en la escuela y la idea de que los adolescentes necesitan información y bases racionales sobre las que se produce el desarrollo. Maurice de Suasmarez llegó a decir que la actitud que denigraba la inteligencia tenía consecuencias dañinas para el Arte/Educación. Y agregaba:

> Free expression had played a vital role in fostering creativity in the primary school, but all agreed that at the adolescent and adult stages, a more objective and rational approach was necessary (Yeomans, 1988).

Richard Hamilton desarrolló este abordaje, acusado de racionalismo, asociando el hacer artístico, la enseñanza de los principios del diseño, la información científica sobre el ver y el pensar y la ayuda de la tecnología.

Sus alumnos estudiaban la gramática visual, la sintaxis y el vocabulario, dominando elementos formales como punto, línea, forma, espacio positivo y negativo, división de área, color, percepción e ilusión, signo y simulación, transformación y proyección, y no solo en la imagen que producen los artistas, sino también en la imagen de la publicidad, como en el envase del jugo de naranja, era tema de sus clases.

En los años sesenta, Richard Hamilton, con la ayuda de artistas profesores como Richard Smith, Joe Tilson y Eduardo Paolozzi, en Newcastle University, lanzaba las bases teórico-prácticas de lo que hoy los estadounidenses denominan DBAE, es decir, Disciplined-Based-Art Education, la bandera educativa del competente trabajo desarrollado por la Getty Center for Education in the Arts. Precursor del DBAE fue también el trabajo desarrollado en las "Escuelas al Aire Libre", en México, después de la Revolución de 1910. Esas escuelas seguían la dirección de Best Maugard que pretendía, a través de la enseñanza del arte, conducir a una lectura de los patrones estéticos del arte mexicano que, aliada a la historia de estos patrones y al hacer artístico, recuperarían la conciencia cultural y política del pueblo. Se buscaba, con el desarrollo del hacer artístico, la lectura del arte nacional y su historia, la solidificación de la conciencia de la ciudadanía del pueblo. En fin, las Escuelas al Aire Libre generaron el movimiento muralista mexicano y podemos considerarlas por lo tanto el movimiento de Arte/Educación más exitoso de América Latina.

Lo que es admirable en el trabajo de Getty Center for Education in the Arts no es la novedad de su propuesta, sino la tenacidad con la

que este centro prepara a los profesores de arte en todos los Estados Unidos, y hasta en Canadá, para una enseñanza que incluya la producción de arte, historia de arte, crítica y estética.

Para Elliot Eisner, que junto con Brent Wilson y Ralph Smith forman el *team* de los arte/educadores más conocidos de la Getty Trust, esta metodología de la enseñanza del arte corresponde "a las cuatro cosas más importantes que las personas hacen con el arte. Producir, ver, entender su lugar en la cultura a través del tiempo, hacer un juicio acerca de su calidad" (Eisner, 1988). Para él, el trabajo práctico de estudio ayuda a aprender cómo crear imágenes que tengan el poder expresivo, coherencia, *insight* e ingenuidad. La crítica de arte desarrolla la habilidad de ver y no solo mirar las cualidades que constituyen el mundo visual, un mundo que incluye y excede las obras de arte.

La historia del arte ayuda a los niños a entender un poco sobre el lugar y el tiempo en los que se sitúan las obras de arte. Ninguna forma de arte existe en el vacío: parte del significado de cualquier obra depende de la comprensión de su contexto. "La estética esclarece las bases teóricas para juzgar la calidad de lo que se ve" (Eisner, 1988).

En los Estados Unidos estas áreas que componen el conocimiento del arte son aprendidas de forma integrada o separada.

Confío en que la separación de las áreas llevará rápidamente a un retorno al academicismo y tendremos escuelas donde se enseñará solo historia del arte y tal vez algo que se acerque más a lo que críticamente llamamos "historia del *slide*".

La gran conquista del DBAE la constituye la simultaneidad de las diversas formas de pensar en un mismo acto de conocimiento.

La metodología de la enseñanza del arte utilizada en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo integra la historia del arte, el hacer artístico y la lectura de la obra de arte. Esta lectura involucra el análisis crítico de la materialidad de la obra y principios estéticos o semiológicos, o gestálticos o iconográficos.

La metodología de análisis es elección del profesor, lo importante es que las obras de arte sean analizadas para que se aprenda a leer

la imagen y evaluarla; esta lectura se enriquece por la información histórica y ambas parten o desembocan en el hacer artístico.

Las operaciones ya referidas se integran en la búsqueda de significados y el límite entre la historia del arte y la lectura de la obra es muy tenue.

No adoptamos un criterio de historia del arte objetivo y científico que sea solo prescriptivo, eliminando la subjetividad. Sabemos que en historia del arte es importante conocer las características de las clasificaciones de estilo, la relación de una forma de expresión con las características sociales y con la psicología social del momento, pero analizar las características formales del objeto en su *hábitat* de origen no puede ser el alcance máximo de la historia del arte. Cada generación tiene derecho de mirar e interpretar la historia de una manera propia, dando un significado a la historia que no tiene significación en sí misma. A esta idea de Popper podemos sumar a Benedetto Croce que decía: “toda historia verdadera es historia contemporánea” y Ortega y Gasset con su frase dramática: “el pasado soy yo”.

La reconstrucción del pasado es solo un dato y no tiene un fin en sí misma, especialmente en lo que refiere a la historia del arte.

En la historia del arte el objeto del pasado está aquí hoy. Podemos tener una experiencia directa con la fuente de información, el objeto.

Por lo tanto, entender el objeto es de una importancia fundamental. La cognición en arte surge del involucramiento existencial y total del alumno. No se puede imponer un cuerpo de información emotivamente neutral.

En la conferencia de Arnaud Reid, a la que asistí poco antes de su muerte, él decía que el camino del conocimiento del arte se inicia con la intuición estética inmediata del objeto, una especie de iluminación de interés hasta la agudeza más extrema, consecuencia de ver, leer, hacer *again and again.*

Por eso, la historia del arte no puede estar separada de aquello que llamábamos antes DBAE, “apreciación de la obra”. El término “apreciación artística” ya no está de moda, pero esta práctica fue tan

dominante en los años sesenta que los historiadores del arte comenzaron a ver su área amenazada. Quentin Bell (1976) fue explícito al decir:

> A la historia del arte se la confunde con frecuencia con la apreciación del arte que consiste en una especie de exhortación estética: debe decirse al estudiante lo que es bueno y lo que es malo y la historia se transforma en una especie de apología del bien (pp. 406-407).

Lo que Bell criticaba en 1976 era ya un desvío maniqueísta de la apreciación artística que no podría sustituir incluso a la historia del arte, ya que para dominar la historia tenemos, a veces, que entender, ver y analizar muchas obras de calidad dudosa, como es el caso de los retratos del siglo XVIII, esenciales para conocer la pintura inglesa de esa época.

William Hare (1974), dos años antes del texto de Quentin Bell, escribió un artículo iluminador sobre el sentido de la apreciación artística.

El artículo comenzaba intentando distinguir los sentidos, en lenguaje cotidiano, de la palabra "apreciación".

Recordaba que el más común, incorporado en la frase: "Yo aprecié lo que hiciste por mí", es el de *gratitud,* al que seguía la *admiración,* que se encontraba en la frase: "Le dio una mirada apreciativa a la joven". Otro sentido en que usamos la palabra apreciación es para el entendimiento. En: "Aprecié sus argumentos", alguien analizó y entendió los argumentos de otro.

No son diferentes significados pero sí diferentes implicancias o significaciones. La diferencia se relaciona con una suerte de *estimación* realizada. Puedo admirar tu argumento sin agradecértelo. Puedo no admirar el argumento y agradecerlo. Puedo no admirar el argumento porque lo *estimé* trivial.

Es más difícil separar la admiración del entendimiento. La admiración lo presupone, sin embargo, podemos admirar a Einstein sin entender su teoría de la relatividad porque entendemos el significado que tiene para el mundo, para las conquistas modernas. La admiración presupone el entendimiento, la gratitud presupone la *estima,* y por lo tanto la admiración y el entendimiento.

De acuerdo con las diferentes implicancias, nos imponemos diferentes especies de evaluación, pero la *estima del valor* capta el significado esencial de lo que se pretendía con la apreciación estética de los años sesenta. De acuerdo con este sentido, para entender la historia del arte del siglo XVIII en Inglaterra era importante hacer un estimativo del valor cultural de los retratistas de aquella época, era importante "apreciar" los retratos que abundaban en ese período histórico, aunque no gustáramos de ellos, aunque no fueran estéticamente buenos.

La apreciación artística no buscaba sustituir la historia del arte, como decía Bell, pero sí complementarla. No obstante, la crítica de Bell se justifica porque, en la práctica del aula, la apreciación artística comenzó a tener el sentido de *enjoyment*, de simple goce.

Esa idea de apreciación, como posibilidad de leer, analizar y hasta reconocer la obra como un buen ejemplo de un estilo o técnica aunque no me guste, pasó a llamarse *critical studies*, antes de dividirse en estética y crítica, como lo hicieron los teóricos de la Getty Foundation a través del DBAE.

Dos congresos, ambos en Inglaterra, fueron importantes para determinar la importancia de los estudios críticos del arte (*critical studies*), a la par del hacer artístico y de la historia del arte en las estructuras de enseñanza del arte.

Se trata del congreso sobre "Art History, Criticism and The Teacher", en la Universidad de Manchester, en octubre de 1972, y el otro sobre "Filosofía y Enseñanza de las Artes", organizado por la sección de Filosofía de la Asociación de Profesores en Escuelas y Departamentos de Educación en el Madely College of Education, en julio de 1973.

En ambos congresos se reforzó la idea de que "el estudio del arte contemporáneo, del arte del pasado, del trabajo de sociólogos, filósofos, psicólogos, etc. y las actividades de los estudiantes de arte hoy no podían ser áreas de estudios mutuamente exclusivas" (Mortimer, 1974).

Un problema real se discutió entre los participantes de estas conferencias: el hecho de que teoría e historia del arte se habían tornado, por su papel descriptivo y especulativo y su preocupación en hacer

juicios estéticos objetivos, una función *a posteriori.* Se le presentaban a los artistas jóvenes un conjunto de reglas y el juego artístico cambiaba, pero las reglas seguían inmutables.

Además, el hacer artístico contemporáneo, que no es un "producto final", provocó una crisis de la teoría y la historia. ¿Hacer juicios objetivos sobre qué?

Este abordaje de la contemporaneidad acerca del hacer artístico obligó a que la historia rehiciera algunos de los criterios con los cuales juzgaba las obras anteriores.

El nihilismo de la era post-Duchamp exigía otra forma de interrelación entre teoría-práctica-historia señalando la simultaneidad del juicio y no solo la secuencia clasificatoria que solo era posible después que el objeto artístico estuviera terminado.

"Un entendimiento crítico de cómo los conceptos visuales y formales aparecieron en el arte, cómo fueron percibidos, redefinidos, redibujados, distorsionados, descartados, reapropiados, reformulados, justificados y criticados en su proceso formativo" (Thistlewood, s. f.), necesita de la contribución simultánea de la historia y de teorías del arte que iluminen la lectura de la obra de arte así como de una práctica problematizadora. La sola práctica se mostró impotente para formar al apreciador y a quien disfruta del arte.

En los Estados Unidos, la enseñanza libre expresiva del arte existe en las escuelas públicas para todas las clases sociales desde los años treinta, y no por eso los estadounidenses son los apreciadores más perspicaces del arte. Por el contrario, la libre expresión, sin desarrollo de la capacidad crítica para evaluar la producción, han formado en los Estados Unidos un consumidor ávido y acrítico de imágenes.

La ausencia de contacto con patrones de evaluación del arte, a través de su historia, impide que este, que únicamente realiza su catarsis emocional a través del arte, sea capaz de ser un consumidor crítico del arte no solo de ahora sino del arte del futuro también.

El conocimiento del relativismo de los patrones de evaluación a través del tiempo flexibiliza al individuo para crear patrones

apropiados para evaluar lo nuevo, lo que todavía no conoce. Los defensores del arte en la escuela en pos de la liberación de las emociones deben recordar que las emociones pueden revelarse en múltiples expresiones catárticas y reactivas, pero poco aprendemos de nuestras emociones si no somos llevados a reflexionar sobre nuestras propias respuestas.

Lo subjetivo, la vida interior, la vida emocional debe navegar pero no al azar. Si el arte no se trata como una forma de conocimiento sino como "un grito del alma" no estamos haciendo ni educación cognitiva ni educación emocional.

Me acuerdo de Wordsworth que decía: "Las artes tienen que ver con las emociones pero no de forma tan profunda como para llegar a las lágrimas".

Es bueno recordar que el desarrollo de la capacidad creadora, tan cara a los defensores de lo que se convino en llamar la libre expresión en la enseñanza del arte, es decir, a los adoradores del dejar hacer, también se da en el acto del entendimiento, de la comprensión, de la decodificación de los múltiples significados de una obra de arte.

Flexibilidad, fluencia, elaboración, todos estos procesos mentales involucrados en la creatividad son movilizados en el acto de decodificación de la obra de arte.

Además, las propias teorías de la creatividad, incluso en los años sesenta, defendían la necesidad del desarrollo de la capacidad creadora, proponiendo que el objeto creado fuera analizado en función de criterios bien definidos. Samuel Messick y Philip Jackson, por ejemplo, proponían que frente al objeto había que indagar si este representaba una respuesta estética: sorpresa, satisfacción, estimulación y *saboreo.*

¿Qué grado de sorpresa provoca la obra? ¿Por qué? Esta pregunta verificaría el grado de originalidad, de inusualidad del objeto frente a las normas conocidas.

El choque de reconocimiento elimina la posibilidad de la obviedad del objeto y afirma su poder de alterar la manera convencional del observador de ver y pensar las cosas.

En cambio, la pregunta por la clase de satisfacción que la obra brinda, señala la verificación de dónde y cómo ella responde al contexto, siendo apropiada a la sensibilidad del tiempo y espacio en que se examina.

Sorpresa y satisfacción son criterios en apariencia opuestos que se imbrican dialécticamente.

Mientras que la sorpresa demuestra lo inusual del objeto y exige que el observador lo asimile para hacerlo parte de su mundo cognoscible, la satisfacción del objeto demuestra la adecuación al mundo conocido del observador, obligándolo a tomar conciencia de este mundo. El criterio de estimulación transformadora instiga a la pregunta: ¿cambia algo la obra en la forma de representar lo que intenta representar? ¿Cambia algo esta obra en mí? ¿Cambia esta obra algún concepto de arte? ¿Qué cambio puede la obra significar para el arte de otros tiempos o para el arte en otros tiempos diferentes?

Por último, el criterio más inusual: la idea de que la obra de arte debe ser saboreada, que requiere una concentración de significados que surge de su complejidad. La obra para tener calidad estética debe tener el poder de concentrar múltiples significados. De ahí se concluye que una obra de significado único, percibido evidentemente, a primera vista no tiene la cualidad estética de *saboreo* para el espectador. La deglute de inmediato. Un ejemplo de esta evidencia de significado es la mano plana de Oscar Niemeyer en el Memorial de América Latina de la cual corre sangre y forma un pozo rojo en la base del puño. La obviedad del significado la constituye en un *statement* y no es una obra de arte, mientras que el *Guernica* de Picasso, aunque tenga un enunciado evidente, la destrucción de la ciudad de Guernica durante la Guerra Civil española, posee un intrincado de relaciones formales que proponen múltiples y particulares significados, individualizables de acuerdo con el observador.

El *saboreo* adviene del poder de resumir la obra, de su condensación que implica la posibilidad de que el observador ejercite su capacidad de crear múltiples interpretaciones.

En los años sesenta, los arte/educadores que trabajaban con el desarrollo de la creatividad ya ejercitaban la capacidad de los niños y adultos. Estos analizaron su propio trabajo y el trabajo de artistas basados en estos criterios, dando mucho énfasis en la investigación de todos los significados probables que la condensación de una obra torne posible.

En el campo de la teoría del Arte/Educación, la idea de la educación estética al lado de la educación artística, es decir, el conocimiento y el valor de la obra de arte al lado del hacer artístico, fue divulgada en los textos de Ralph Smith, Vincent Lanier, Kenneth Marantz y Elliot Eisner. Pero fue recién en los años setenta que la alfabetización visual y estética llegó a los libros de guías didácticas docentes. Muchos reflexionaban sobre la influencia de las guías que se daban en los museos, como en el MoMA y el Cleveland Museum. Los museos de arte moderno fueron pioneros del Arte/Educación posmoderna que enfatizaba la lectura de la obra de arte y hasta permitía que el niño hiciera relecturas gráficas y expresivas de obras de arte.

Método comparativo de análisis de obras de arte

El primer libro ampliamente divulgado que establecía para la enseñanza la relación entre el arte como conocimiento y el arte como *performance* fue el de Edmund Feldman, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School* (1970). Se trata de una digestión más didáctica de otro libro del mismo autor, *Art as Image and Idea,* no tan difundido.

Para Feldman, aprender el lenguaje de arte implica desarrollar técnica, crítica y creación y, por lo tanto, las dimensiones sociales, culturales, creativas, psicológicas, antropológicas e históricas del hombre.

El desarrollo crítico para el arte es el núcleo fundamental de su teoría. La capacidad crítica se desarrolla a través del acto de ver, asociado a principios estéticos, éticos e históricos, a lo largo de cuatro procesos distinguibles, pero interligados: prestar atención a lo que se

ve, *descripción*; observar el comportamiento de lo que se ve, *análisis*; dar significado a la obra de arte, *interpretación*; decidir sobre el valor de un objeto de arte: *juicio.*

Demuestra cuánto se puede entender el mundo, al entender una obra de arte desde el punto de vista de la relación entre los elementos visuales como la línea, la forma, el claroscuro, el color, la unidad, la repetición, el equilibrio, la proporción, y desde el punto de vista de las características de construcción con predominancias diversas como la agudeza, el orden, la emoción, la fantasía y también teniendo en vista comportamientos apreciativos, como la empatía, el distanciamiento o la fusión con la obra de arte.

Mi entusiasmo por este libro de Feldman es tan grande que solo me contentaría con el acto de traducción integral de *Becoming Human Through Art*, lo que satisfaría mi deseo de fusión absoluta con la obra.

Mientras tanto, los editores todavía le temen a la traducción de libros de Arte/Educación, porque los derechos autorales y la reproducción de las imágenes son caras y los arte/educadores leen poco. ¡Esa es la disculpa!

Con fines didácticos, puedo clasificar el método de lectura de la obra de arte de Feldman en comparación. Él nunca propone la lectura de una única obra de arte, sino que siempre propone dos o más obras para que el estudiante saque conclusiones de lectura comparada de problemas visuales propuestos de manera similar o diferente en varias obras.

Por ejemplo, para la lectura del espacio arquitectónico y decorativo, nos hace comparar una sala proyectada por Lucas Samaras con los interiores de Hanna House de Frank Lloyd Wright y de Villa Shodan de Le Corbusier, y además el interior de una casa estadounidense de fines del siglo XIX, característicamente victoriana.

Para mostrar la diferencia entre pintura y dibujo, es decir, la diferencia entre construcción por líneas (dibujo) y construcción por masa (pintura), nos hace comparar el *Monsieur Boileu at the Café*, de Henri Toulouse-Lautrec, y *Broadway*, de Mark Tobey, con *Nightawks*,

de Edward Hopper, y *Woman I*, de William de Kooning. La mera visualidad comparativa impone la evidencia de la diferencia de los comportamientos constructivos a través de líneas y masas.

Para el estudio de la línea, específicamente, Feldman propone el análisis de las diferencias y semejanzas entre las líneas onduladas de una silla mecedora Thonet y de la escultura *The Hostess*, de Calder, en contraposición a la angulosidad del cuadro de *Family Walk*, de Paul Klee, y de las líneas agudas del cuadro de Jacob Lawrence, *Pool Parlor*.[1]

Siempre hay una propuesta de trabajo práctico que sigue a la lectura de los elementos de la obra de arte.

El trabajo propuesto para realizarse después del análisis de la línea reposa sobre el cuadro de Jacob Lawrence que transcribimos:

> Mire los tacos de billar en la pintura de Lawrence. Trace o cópielos solos en una hoja de papel. Ahora intente decidir qué podrían significar por sí mismos. ¿Podrías hacer un poema sobre esas líneas sin las personas en la figura?
>
> Gire su papel para que las líneas queden horizontales. ¿Por qué su significado cambió? ¿Podría la ley de gravedad tener algo que ver con esto?

Para una idea más clara del método de Feldman vamos a transcribir una de sus clases sobre la lectura de imágenes de personas. Veamos la clase en la que él propone la lectura de obras que representan figuras humanas en duplas.

[1] [N. de la E.] Las obras a las que se hace referencia en este párrafo son, en orden de aparición:
- Gebruder Thonet. *Rocking Chair*, s.d. Col. The Museum of Modern Art.
- Alexander Calder (Filadelfia, 1898-Nueva York, 1976). *The Hostess*, s.d. Col. The Museum of Modern Art.
- Paul Klee (Suiza, 1879-1940). *Familiy Walk*, 1930.
- Jacob Armstead Lawrence (Atlantic City, 1917-Seattle, 2000). *Pool Parlor*, 1942. Col. Metropolitan Museum of Art.

Las obras propuestas frente a los alumnos para el análisis son la *Madonna y el niño*, de Jacob Epstein, *El baño*, de Mary Cassat y *Un viejo y su nieto*, de Ghirlandaio.[2]

La guía de lectura de las obras se hacía de la siguiente manera:

> ALGUNOS PROBLEMAS: Cada una de estas obras muestra a un niño con una persona más grande. ¿Puedes adivinar cuál es la actitud de la persona más grande en relación con el niño? ¿El niño parece saber lo que la persona más grande está pensando? ¿Cuántos años crees que tienen los niños? ¿Por qué? ¿Qué está intentando decirnos el artista a través de la utilización del contraste entre la vejez y la juventud?
>
> ALGUNAS POSIBILIDADES: ¿Crees que la madre en la escultura de Epstein está orgullosa de su hijo? ¿Por qué? ¿Le gusta a la mujer bañar a su bebé en el cuadro de Cassat? ¿Cómo lo sabes? En la pintura de Ghirlandaio, ¿el niño cree que su abuelo es feo? ¿Qué te hace creer que no o que sí? Además de retratar individuos, cada artista aquí está retratando una relación. Intente descubrir cómo una relación puede expresarse sin usar las palabras. Por ejemplo, si dos personas caminan hacia dentro de una sala sin decir nada, ¿podemos saber si ellos son hermano y hermana, novio y novia, patrón y empleados, extraños o amigos? ¿Qué nos ayuda a reconocer el tipo de relación entre ellos? ¿Cómo los actores utilizan sus cuerpos para demostrar una relación? Escuche *Pedro y el lobo* de Prokofiev. ¿Cómo utilizó el compositor el sonido para describir al niño, al hombre y al abuelo? ¿Cómo los artistas utilizan las formas para representar la infancia, juventud o vejez?
>
> ¿QUÉ PUEDE HACER?: Arme un catálogo de formas indefinidas y tamaños equivalentes en seis hojas de papel y haga una forma diferente

[2] [N. de la E.] Las obras a las que se hace referencia en este párrafo son, en orden de aparición:
- Sir Jacob Epstein (Nueva York, 1880-Londres, 1959). *Madonna and Child* (Madonna y niño), s.d. Col. The Riverside Church.
- Mary Cassat (Pittsburg, 1845-Le Mesnil-Théribus,1926). *La Toilette* (El baño), s.d. Col. The Art Institute of Chicago.
-Domenico Ghirlandaio (Italia, 1449-1494). *An Old Man and his Grandson* (Un viejo y su nieto), s.d. Col. Musée du Louvre.

> en cada una de ellas. Póngale número a cada hoja. Pida a los miembros de su clase que señalen si cada forma es joven o vieja. Junte las respuestas y vea si existe coincidencia. ¿Cómo explica esto?
>
> Realice una exposición para su clase con publicidades de revistas mostrando pares de personas (una más vieja y una joven). Omita o cubra el producto y el material escrito. Rotule cada ejemplo describiendo la relación que observa.
>
> ¿Puede pensar en ejemplos de la literatura en los cuales el héroe sea feo? Copie los pasajes en los cuales se describa la fealdad. El abuelo en la pintura de Ghirlandaio, ¿encajaría en alguna de estas descripciones? ¿Qué hace a una persona fea? Además, ¿cómo deciden las personas quién es feo y quién lindo? Escriba un ensayo sobre este tema e ilústrelo con fotos de revistas.
>
> En conexión con la pintura de Cassat, escriba un diálogo imaginario entre la madre y el niño, y léalo a la clase. Luego, junte publicidades de productos para bebé. Ahora, reescriba el diálogo, sustituyendo el mensaje de la publicidad con el habla de la madre. Léalos a la clase y después de que hayan oído el diálogo original.
>
> En un viaje de fin de semana, vaya haciendo esbozos basados en la observación de padres e hijos haciendo cosas juntos. Limítese a pares, madre e hijo o hija, padre e hijo o hija. Si prefiere, use una máquina de fotografía. A continuación, amplíe sus ejemplos más interesantes y compare las cuatro obras de arte mostradas aquí. Pida al profesor que le permita contar a la clase dónde recogió el material, cómo trabajó con él y qué cree que significa. Muestre sus primeros esbozos o fotos, así como los resultados finales. No dude en incluir algunas citas o algo que haya escrito para explicar el material visual o contar cómo se siente con relación a él.

Creo que estas clases ilustran muy bien la preocupación de Feldman por la lectura formal aliada a la lectura de significado.

Al año siguiente de la publicación de este libro de Feldman, otro abordaje de lectura de obra de arte para niños llegó a las escuelas estadounidenses.

Método de multipropósito

Se trata de la serie *Teaching Through Art*, de Robert Saunders (1971). Son tres libros dirigidos al docente que se acompañan de reproducciones excelentes de obras de arte en pintura y dibujo.

El autor considera a los *slides* un recurso menos poderoso que una buena reproducción en papel. La homogeneización de las dimensiones de todas las obras operadas por los *slides*, que deben mirarse con la luz apagada, disminuyendo la intensidad de la relación profesor/alumno, son argumentos que se esgrimen para preferir las reproducciones, que serían lo más cercano posible al tamaño y la textura de las obras originales.

Saunders fue alumno de Viktor Lowenfeld, que dirigió su doctorado. De él son las palabras que definen su método, denominado Abordaje Multipropósito:

> Este programa se diseña para dirigir el uso de reproducciones como instrumento de enseñanza que tenga por objetivo la educación estética del niño, la percepción visual, la acuidad espacial, la simbología visual y verbal, los cambios históricos y la autoidentificación (p.1).

Justifica su método diciendo:

> Estamos cambiando de la cultura verbalmente guiada a una cultura visualmente guiada (p. 1).
>
> Televisión, macluhanismo, acuidad visual, el reconocimiento del aprendizaje sensorio perceptivo y los estudios sobre los procesos mentales de la creatividad tiene efectos en la adaptación de nuestros programas escolares a los cambios del siglo XX y las necesidades futuras de los niños de hoy que vivirán más allá del 2001 (p. 1).

Explica el abordaje de Multipropósito afirmando:

> Entender una obra de arte necesita de encuentros repetidos a medida que la persona madure y sea capaz de observarlo desde diferentes

> puntos de vista. Esta madurez perceptiva usualmente comienza a través de alguna forma de contacto con reproducciones, pero gana calidad y verificación a través del contacto con los originales (p. 3).

Queda claro entonces que las reproducciones pueden usarse para diferentes propósitos en diferentes grados. O sea, el *Rojo pesado* de Kandinsky puede utilizarse a partir de cuarto o quinto grados y de ahí en adelante, en otros grados, sin que haya ningún problema en hacer que un niño analice la misma imagen dos años seguidos. Si este madura, la lectura será diferente de un año a otro.

Recomienda, para usar el método con adultos, completarlo con la lectura de otras imágenes y objetos del medio ambiente construido. Considero que siempre debería completarse con la lectura arquitectónica, y también del diseño con los niños (como lo hace Eileen Adams).

En su libro *Serie A,* Saunders presenta veinte reproducciones cuya lectura es más apropiada para las clases de jardín de infantes a sexto grado, pero repito, cada reproducción puede presentarse nuevamente a los mismos niños a lo largo de su desarrollo.

Entre las imágenes están las pinturas de las cavernas de Lascaux, de la tumba de Nakht en Egipto, 1425 a.C., mosaico de Ravenna del siglo VI, algunos artistas estadounidenses del siglo XIX y XX, como Edward Hivks (*The Cornell Farm*), Robert Gwatmey (*Soft Crabling*), Joseph Hisch (*Circus*), John Frederick Peto (*The Old Cremona*), Samuel Gerry (*New England Homstead*), al que conocemos poco, además de los más divulgados como Winslow Homer (*The Country School*) y Gilbert Stuart (*The Skater*). Por su parte, las lecturas más interesantes que ofrece de las obras de arte europeas internacionalmente conocidas son la *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, *Pájaro en la jaula*, de Dufy, *El baño*, de Mary Cassat, *Una chica con una escoba*, de Rembrandt, *Juegos infantiles*, de Bruegel, *La carta*, de Bonnard, *Perro ladrando a la luna*, de Miró y el *Tableau I*, de Mondrian.

Sería importante que informara en qué museos y colecciones están los originales, ya que él mismo reconoce que la lectura de

reproducciones es solo un paso hacia el contacto insustituible con los originales.

De todos los libros y manuales que fueron publicados es el más organizando pedagógicamente y refleja una gran influencia de la Taxonomía de objetivos educativos de Benjamin Bloom. Divide los ejercicios propuestos con cada reproducción en cuatro categorías:

1. Ejercicio de ver (describir claramente, identificar con exactitud e interpretar detalles visuales).
2. Ejercicio de aprendizaje (comprender las pinturas o dibujos, expresar juicios de valor, ejercitar habilidades de fantasía e imaginación, desarrollar conceptos espaciales, desarrollar el sentido del orden visual).
3. Extensiones de la clase (relacionar el arte con su medio ambiente, escribir creativamente, hacer comparaciones históricas, usar símbolos visuales y verbales, investigar los fenómenos de luz y color, hacer improvisaciones dramáticas, explorar las relaciones humanas, hacerse consciente de los problemas ecológicos).
4. Producir artísticamente (desarrollar la autoimagen a través del dibujo, fomentar la actividad de creación grupal, experimentar con el espacio positivo y negativo, experimentar con las representaciones en tres dimensiones, investigar las formas, las texturas, los colores y las líneas, ejercitar las habilidades para el recorte, collage, modelaje, dibujo, pintura, etc., desarrollar la habilidad de lidiar con regla, compás y hasta lentes de aumento).

Todo esto podrá ser mejor investigado, según el autor, si se relaciona no solo con unidades de estudio de la historia del arte, sino también con textos de lengua, literatura, matemáticas, geometría, ecología, historia, etc.

Los libros de las Serie B y Serie C presentan cada uno también veinte reproducciones de obras que deben leerse siguiendo la guía del libro Serie A, que es muy parecida.

La Serie C se destina a estudiantes a partir de cuarto grado y el libro Serie B presenta reproducciones que pueden usarse desde el jardín de infantes hasta tercer grado. Para cada reproducción hay en los libros del docente sugerencias de trabajos y ejercicios dentro de las cuatro categorías de aprendizaje ya enunciadas.

Una diferencia radical del discurso decodificador se establece cuando analizamos un cuadro aisladamente. La diferencia más evidente es que el análisis aislado se detiene más en los detalles representados que en el significado metafórico o metonímico de la representación.

Esto queda claro cuando examinamos la lectura de *El baño*, de Mary Cassat, realizada por Saunders, y la lectura de esta misma obra en comparación con otras obras de otros tiempos que realiza Feldman.

En el análisis de la obra aislada la información histórica queda verbalmente sobrepuesta a la imagen mientras que en el análisis comparativo el ojo capta las diferencias históricas, es decir, el propio análisis visual organiza la información histórica.

En el libro Serie B, páginas 27 y 29, Robert Saunders analiza *El baño* con los siguientes objetivos:

Llevar a los alumnos a:

1. Identificar detalles en la pintura.
2. Discutir la actividad doméstica representada en el arte.

Propone la extensión de la clase para llevar a los alumnos a:

1. Examinar detalles decorativos en sus casas.
2. Hacer un dibujo “Mi mamá me ayuda a peinarme”.

El autor propicia al profesor una descripción detallada de la pintura, una interpretación e informaciones históricas sobre el artista que podría usar el profesor para ayudar a los niños a responder preguntas como estas que él propone.

1. Ejercicios de ver:

Análisis global: ¿Qué ve en la pintura?

Rastreamiento analítico: ¿Qué tipos de dibujos ves en la alfombra, en la cómoda y en la pared? ¿Son iguales o diferentes? ¿Cómo las rayas del vestido de la madre cambian de posición en relación con los movimientos de su cuerpo? ¿Qué pasará cuando se levante?

Acuidad visual: ¿Cuál es el orden de los colores en las rayas del vestido de la madre?

3. Ejercicio de aprendizaje:

¿En qué se diferencia este baño del que tomamos usualmente?

¿Piensas que esta pintura tiene algún sentido detrás, algo más que solo un baño?

¿Qué otras actividades domésticas podrían resultar una buena pintura o constituir una buena pintura?

Entre las propuestas de extensión de la clase para incentivar el ver y hacer arte encontramos para tercer grado: pedir a los alumnos una lista de objetos decorados que tenían en su casa y al día siguiente traer la lista con algunos más que hayan olvidado mencionar.

Hacerles observar el patrón de la ropa de cada uno y pedir que describan los dibujos y patrones de las cortinas, paredes y muebles de su casa es otra propuesta.

Para el jardín de infantes el estímulo sería pedirles a los niños que dibujen “Mi madre me ayuda a peinarme”.

En las sugerencias de procedimiento, el autor, que fue alumno de Viktor Löwenfeld, sigue la línea didáctica del maestro que recomendaba activar el conocimiento pasivo del niño en relación con la experiencia de “peinarse” a través de preguntas: (¿Quién tiene problemas para peinarse? ¿Por qué?, etc.).

Considero que la determinación del tema conlleva a la preponderancia del contenido, creo que las problematizaciones temáticas más abiertas, como “haga un dibujo mostrando en qué actividad necesita

más la ayuda de su madre", sería indicado porque permitiría al alumno dar forma a una experiencia elegida por él mismo dentro de su campo de referencia interrelacionando forma y contenido de un modo más dialógico.

Por otro lado, las preguntas de Saunders desde la fase del rastreo visual ya conducen al observador a ver una relación madre e hija en la representación del niño y de la mujer adulta.

Es interesante, sin embargo, para que el lector tenga una idea más clara del Método Multipropósito, transcribir integralmente una clase basada en la observación de los *Tres músicos*, de Picasso de la Serie A, páginas 65 a 67:

> *Tres músicos:*[3] *Abrams Artprint 86484*
>
> Por Pablo Picasso – España 1881[4]
>
> OBJETIVO DE LA SELECCIÓN
>
> Esta pintura proporcionará al alumno la oportunidad de:
>
> 1. Analizar el collage y los aspectos pictóricos de una pintura.
>
> 2. Analizar las abstracciones relacionadas con la figura humana.
>
> Extienda la lección para:
>
> 1. Analizar seres humanos y vestuarios a través de convenciones abstractas.
>
> 2. (quinto y sexto grado) Hacer un collage cubista representando a una figura humana.
>
> DESCRIPCIÓN
>
> Esta es una de las dos pinturas que Picasso realizó simultáneamente en el verano de 1921.

[3] [N. de la E.] La obra analizada en este fragmento es: Pablo Ruiz Picasso (Málaga, 1881-Mougins, 1973). *Three Musicians* (Tres músicos), 1921. Col. Philadelphia Museum of Art.

[4] Texto publicado antes de la muerte de Picasso, ocurrida en Francia en 1973.

Ambas se llaman *Tres músicos* y miden aproximadamente 1,80m.[5] Esta pintura contiene algunas figuras que frecuentemente aparecen en la obra de Picasso: el arlequín con ropa y motivos de rombos (a la izquierda, con el violín), el pierrot de traje blanco (en el centro con el clarinete), y el monje con el manto marrón y negro (a la derecha, con el saxofón). Los músicos están sentados en una mesa marrón donde hay un libro de música con una escala musical simbolizada. El arlequín descansa su brazo izquierdo en la mesa y asegura el arco de su violín. Formas simples extienden las elaboraciones geométricas de las figuras centrales a través del espacio alrededor de ellas. Los colores son azules suaves, marrones y negros con contrastes de blanco, azul pálido y los rombos rojos y amarillos de la ropa del arlequín. Los contornos de algunas formas y texturas indican que este es un collage y una técnica realizada con combinaciones de papel cortado y formas y detalles pintados. Esta pintura también llamada *Los tres músicos enmascarados* está expuesta en la A. E. Gallatin Collection en el Museo de Arte, Filadelfia, Pensilvania.

INTERPRETACIÓN

La elaboración compleja de los *Tres músicos,* el uso de formas angulares y circulares, la vuelve una pintura cubista. Sin embargo, en esta época, Picasso ya estaba dejando la escuela del cubismo. Como Gris (*Unidad 7B)* y Braque, nunca trabajó con la abstracción pura o las formas geométricas no objetivas. Ellos insistían en mantener algunos vestigios de representación de la figura. El cuadro *Tres músicos* está tan cerca de las formas geométricas puras, no objetivas, como le fue posible a Picasso.

SOBRE EL ARTISTA

Picasso nació en 1881 y fue el artista más productivo y el más constante revolucionario del siglo XX. Pasó del tratamiento clásico y representacional de los temas a las abstracciones del cubismo y del

[5] [N. de la E.] La segunda pintura de Picasso es *Tres músicos,* 1921, Col. Museum of Modern Art, New York.

cubismo a las técnicas del collage utilizadas más tarde en el movimiento Dadá. Picasso también usa fuertes elementos de la fantasía y la imaginación en sus cerámicas y esculturas.

EJERCICIO DE APRENDIZAJE

Ejercicios introductorios de apreciación: los alumnos deberán describir e identificar los detalles visuales en *Los músicos* con el propósito interpretativo con relación al título. El profesor compone la imagen y grupos de alumnos se acercan lo suficiente para poder ver los detalles claramente.

PREGUNTAS SUGERIDAS

¿Qué ve en esta pintura?

Ejercicio 1: Los alumnos van a analizar las formas, los colores, las texturas y patrones, y los categorizan como pegados o pintados.

PREGUNTAS SUGERIDAS

Mire cuidadosamente. ¿Qué colores o formas tienen texturas o patrones que parecen pedazos de papel? ¿Cuáles formas parecen pegadas? ¿Cuáles formas o colores parecen pintadas? Este contacto con Picasso, ¿qué le dice sobre la creación de un collage?

Ejercicio 2: Los alumnos van a analizar la pintura relacionando abstracciones con la figura humana.

PREGUNTAS SUGERIDAS

¿Qué artificio se utilizó para dar a cada cara un diseño similar? ¿Todas las caras parecen tener máscaras? ¿Cómo hace al mismo tiempo cada cara diferente? ¿Cómo hace los brazos de cada figura diferente de la otra? ¿Qué agregan los trajes a la pintura? ¿Cómo mantiene las piernas de los hombres y las piernas de la mesa separados sin mezclarlos o parecer monótono? ¿Por qué crees que Picasso agregó formas alrededor de los tres hombres?

EXTENSIONES DE LA LECCIÓN

Extensión 1: Los alumnos se mirarán uno a otro y al profesor, con el objeto de observar aquellas características de la figura humana y el vestuario que sugieren formas y dibujos geométricos.

PREGUNTAS SUGERIDAS

Mírense unos a otros. ¿Cuáles son los primeros tipos de ángulos y formas que nota? Mueva sus brazos y piernas en diferentes posiciones para producir otros ángulos y formas. ¿Qué ropa tiene patrones, colores u otros detalles que podrían hacer una buena pintura abstracta o collage? ¿Qué ángulos son más importantes? ¿Menos?

Extensión 2: (quinto o sexto grado) Los alumnos analizarán un modelo en el que puedan encontrar ángulos y formas abstractas y geométricas que utilizarán en un collage.

Proceso: El collage es el proceso de utilizar objetos, papel o texturas junto con el dibujo y la pintura para establecer una relación visual que resulte en representación simbólica, o solo dibujo.

Materiales: Una hoja de papel madera (30 cm x 45 cm) deberá proporcionarse a cada alumno. Papeles surtidos (retazos coloridos, papel de regalos decorados, papel de seda, papel de pared, tejidos, papeles con texturas, etc.).

Adhesivos: Masa, pegamento, pegamento de almidón, pegamento blanco, pegamento de caseína, o pegamento de acrílico transparente mediano. Materiales secos de diseño, como carbones, lápices pastel, crayones, tizas de cera oleosas, tizas, etc. Estos materiales son necesarios.

Procedimiento: Primer paso: Esboce el dibujo básico en la hoja de papel antes de hacer el collage.

Segundo paso: Distribuya los materiales del collage para completar la pintura.

Motivación: El ejercicio de dibujo en la figura podría usarse como motivación. Tanto el profesor como el alumno podrían posar para la clase. Un disfraz improvisado con sombrero, máscara, etc., sumará más opciones al dibujo.

Primer paso: El modelo deberá sentarse en una mesa, banquito u objeto semejante para que pueda ofrecer ángulos. Elementos adicionales tales como instrumentos musicales, libros, etc., sumarán detalles al dibujo.

Segundo paso: Los alumnos deberán discutir las formas y los ángulos que noten en la pose. El fondo, la mesa, las sillas deberán considerarse parte de la pintura (Observe en la obra *Los tres músicos* el dibujo de la pared y la disposición del mobiliario).

Tercer paso: Los alumnos deberán esbozar la figura básica y las formas en las que irán sumando sus materiales al collage. El modelo es temporal para despertar las ideas. Los alumnos no deben restringir su libertad para dibujar.

Mostrar: Cuando los dibujos estén listos, distribuya los materiales y muestre los métodos de collage. Reúna a los alumnos alrededor para que puedan observar los detalles y técnicas.

Primer paso: Experimente con colores, tejidos, texturas y dibujos para cada área del esbozo con el método de prueba y error.

Segundo paso: Corte formas de los materiales seleccionados y muévalos alrededor para un mejor efecto; permita cosas superpuestas.

Tercer paso: aplique pasta o pegamento en el frente de los materiales. Si utilizaron papel de seda, aplique el adhesivo en la superficie que pegará.

Cuarto paso: Cubra el collage con una hoja de papel limpio para restregar facilitando la fijación.

Quinto paso: Cuando esté seco, dibuje o esboce los detalles finales, ángulos, texturas, etc.

EVALUACIÓN

Los alumnos deberán disponer los proyectos para su discusión en grupo o mantenerlos en sus mesas para el análisis individual.

Pregunte: ¿Qué aprendió sobre la figura humana durante este proyecto? ¿Qué descubrió sobre las posibilidades del dibujo de la figura? ¿Qué descubrió sobre los diferentes tipos de pastas y pegamentos y las diferencias en el papel y los tejidos? ¿Qué parte del proyecto fue más difícil? ¿Más satisfactorio?

Considere: ¿Están bien colocadas las piezas? ¿Las formas demuestran una aplicación exitosa de los alumnos en su análisis geométrico? ¿Hay variedad y balance en la selección de materiales, collage y formas? ¿El dibujo y la pintura contribuyen o perjudican el efecto total? ¿Son reconocibles todavía las partes básicas del cuerpo?

REFERENCIAS Y LECTURAS SUGERIDAS

Ertenbaker, and the Editors of Life, *The World of Picasso,* Time, Inc., New York, 1967, pp. 100-101.

Las guías prácticas referentes al hacer artístico son poco interesantes. Se pueden encontrar en cualquier libro de técnicas, siempre convencionales, para los arte/educadores mediocres.

Lo que representó un gran avance en estos libros didácticos de Saunders fue el énfasis en la lectura de la obra de arte y en su asociación con el hacer artístico.

En general, el conjunto de preguntas se dirige a la percepción de elementos preidentificados, pero pueden inspirar al profesor una investigación más interpretativa y analítica.

Estas sugerencias las veo solo como un estímulo para que el profesor pueda construirse otras preguntas con el objetivo de alimentar comentarios individuales de los estudiantes.

Considero que, en lugar de libros y/o videos con propuestas de lectura de obras de arte, necesitamos materiales visuales que muestren también cómo reaccionan ante esta propuesta diferentes grupos y cómo la interpretación individual diversificada de la propuesta puede extenderse por la acción del profesor.

Finalmente, además de las propuestas de lectura, debemos mostrar operacionalizaciones de esta propuesta y estimular al profesor y a los alumnos a enriquecer la lectura de la obra diversificando la problematización y creando sus propios ejercicios de extensión.

Un profesor que guíe a sus alumnos en la lectura de los *Tres músicos,* como sugiere el texto de Saunders, estaría utilizando una receta única y empobreciendo la riqueza y lecturas posibles y cometiendo

el mismo engaño que cometió al afirmar que hay partes del cuadro que son collages. Ciertamente no vio el original de la obra y siguió con el análisis con la sola observación de las reproducciones. Picasso tuvo éxito en su provocación de la ilusión del collage a través de la pintura, confundiendo al profesor. Posteriormente, el autor corrigió este error, en una conversación personal.

Si el método de análisis fuese más abierto, los niños llegarían a la pregunta: ¿será todo pintura o habrá partes pegadas?, y la evidencia de que solo viendo el original o escribiendo al museo donde está la obra para pedir información que la visualización de las reproducciones no puede dar, pero el profesor direccionó el análisis de los alumnos a partir de su análisis visual.

Me resulta imprescindible que, tratándose de la lectura de *Tres músicos*, aunque concentrados en el cuadro que está en Filadelfia, debíamos mostrar también la reproducción de la otra versión que hizo el propio Picasso y que está en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (fig. 9), llegando los niños a identificar, en ambos, las diferencias de la textura visual, el tratamiento de la imagen, y las consecuencias de estas diferencias que cambian los *matices* del significado.

También sería el momento de comparar la actitud de Picasso buscando diferentes soluciones para el mismo tema, es decir, diferentes estructuras sintácticas para una misma imagen, como por ejemplo, la actitud de Monet al representar sucesivamente la misma imagen de la Catedral de Rouen. Mientras uno buscaba la influencia de la luz en el sistema de significación, el otro buscaba la influencia de la sintaxis, de la reacomodación de elementos en el significado de la imagen.

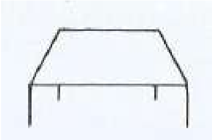
Para estimular los ejercicios de ver, deberíamos hacer que los alumnos rastreen uno de los elementos de la pintura, como por ejemplo el color azul; y que esto los lleve a anotar en qué lugar se utilizó, verificando de este modo cuál es la función del azul en la pintura, que puede identificarse con la función de separar las figuras del fondo. El azul se coloca en puntos estratégicos para diferenciar la figura del fondo o para acentuar las figuras.

Incluso para profundizar la percepción de las relaciones figura y fondo, los llevaría a trazar con el dedo el contorno de la figura de cada músico y verificar en qué puntos parecen más claramente separadas unas de otras, observando que en el tórax las figuras parecen más unidas, tal vez para reforzar la indicación de que están tocando la misma música, lo que es enunciado por la presencia de apenas una partitura en el medio del cuadro.

Propondría preguntas que exploraran posibles significados, como por ejemplo: ¿Por qué el conjunto de los tres músicos se compone de un arlequín, un pierrot y un monje?

Llamaría la atención sobre la mesa, su forma de representación que contradeciría el código de la perspectiva euclidiana, señalando la representación el *mundo visual*, el mundo real de nuestro medio ambiente como el principio constructivo del cubismo, contrario a la teoría de la representación del *campo visual* que dominó el impresionismo.

La teoría de la representación del mundo visual supone que no percibimos los objetos, solo cuando nuestro cuerpo está inmóvil, sino también considerando el medio ambiente que lo rodea. La perspectiva euclidiana que preside los manuales de dibujo supone que el individuo que ve el objeto esté inmóvil (teoría de la representación del campo visual).



Hablando concretamente: nos han dicho que el campo rectangular de una mesa vista de lado (no de arriba), proyecta una imagen trapezoide en la retina del ojo parado. Esto es verdad, pero no tan relevante. Lo que es relevante es que la secuencia de proyecciones de formas variadas que surgen a medida que cambiemos nuestra posición, matemáticamente, corresponde a la forma rectangular invariante de la superficie de la mesa, o sea, de lo que percibimos cuando nos movemos por la sala (Gombrich, 1989) donde está la mesa.

Como cubista, en el momento en que pintó esta mesa, Picasso representó concomitantemente varias visiones posibles de la mesa mientras nos movemos alrededor de ella.

Propondría a los alumnos a que experimenten representando un objeto de la misma manera que Picasso representó la mesa, colocando en la representación varios momentos de la percepción del objeto a medida que lo rodeamos. En vez de la representación de la percepción del objeto tendríamos lo que Gibson llamó “propiocepción”.

Propondría también a los alumnos que tomaran uno de sus trabajos anteriores considerado terminado y que buscaran representar los mismos elementos, arreglándolos de manera diferente, como hizo Picasso en las dos versiones de los *Tres músicos.* Esto daría la posibilidad de hablar sobre cómo la reacomodación sintáctica de los elementos en el espacio modifica el significado, dando diferentes énfasis y entonaciones a la imagen como un todo.

Otros profesores de arte tendrán otras ideas para despertar la lectura analítica de la obra de Picasso y un trabajo práctico a partir de esta lectura. Cualquier material de guía para docente en el área de lectura de la obra de arte, sea libros, videos o películas, debe estimular una lectura creadora, particular en cada observador, aunque develando elementos independientemente del significado personal transferido, como es el caso de la representación de la superficie de la mesa.

El material didáctico que ayude a la lectura de la obra de arte debe proponer problemas y no solo dar soluciones.

Los libros de Feldman y de Saunders muestran una nítida preocupación por la interdisciplinariedad que se presentaba como un principio organizador en la educación estadounidense en las décadas del sesenta y del setenta.

Los trabajos de estos dos autores sobre la lectura de la obra de arte, para alumnos del jardín de infantes a la escuela secundaria, son anteriores al *boom* del *Disciplined Based Art Education* provocado por el Getty Center en los Estados Unidos que, como ya expliqué, reclama para la enseñanza del arte la coexistencia de los aspectos

experimentales y cognitivos de la historia del arte, la estética, la crítica de arte y el hacer artístico.

La preocupación con la interdisciplinariedad es dejada de lado por la prioridad de demostrar que el arte es una especificación disciplinar del plan de estudios y no solo una actividad integradora de otras actividades, disciplinas y conocimientos.

DISCIPLINED BASED ART EDUCATION CON ÉNFASIS EN LA PRODUCCIÓN

Una de las muchas, además de mejores, obras didácticas escritas en función de los principios del DBAE es la de Monique Brière, de Canadá. Se trata de la serie *Art Image* (1988, pp. 101-104) que se compone, como el trabajo de Saunders, de una colección de excelentes reproducciones que acompaña el libro del docente. El proyecto de Brière está compuesto de un conjunto de treinta reproducciones y un libro de docente, para cada grado (de primero a sexto).

De los seis manuales docentes, recibí de la autora solo el que está destinado a quinto grado, donde alterna lecturas de obras aisladas y lecturas comparativas de dos o cuatro obras.

Las propuestas comparativas son temáticas, como el análisis de la representación del juego por cuatro artistas de diferentes culturas y diferentes tiempos: Caravaggio, Cezanne, Pippin y Utamaro; o formales, como la comparación entre la abstracción geométrica de Jean Desvasne, el expresionismo abstracto de Paul Jenkins[6] y el figurativo no realista de *The Red Studio* de Matisse.

El comparativismo domina el libro de Monique Brière porque incluso cuando se propone analizar una única obra, como en el caso de la pintura *The Fortune Teller*, de Georges La Tour, hace referencias y deja a los niños ver nuevamente las obras analizadas anteriormente

[6] Paul Jenkins tiene una obra en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo.

como *The Cardshorps*, de Caravaggio, esta vez, para analizar la luz y la categoría de pinturas que cuentan un relato o tienen lo anecdótico como figura del discurso visual, y no solo para analizar una representación de juego. Podemos decir mejor: hay clases centradas en una única obra, pero siempre leída en comparación con otras.

Abordaje triangular en la enseñanza de las artes y la cultura visual*

El Abordaje Triangular en la enseñanza del Arte (hacer arte; leer la obra o el campo de sentido del Arte y la imagen; contextualizar) se divulgó con el nombre de Metodología Triangular a través del libro *A imagem do Ensino da Arte* publicado por la editorial Perspectiva en 1991. Posteriormente, en 1998 revisé el concepto en un capítulo del libro *Tópicos Utópicos*. Las revisiones de la Metodología Triangular, en 1998, fueron conceptuales, prácticas y bastante incisivas, cambiándole su nombre a Abordaje Triangular. Sin embargo, el libro *Tópicos Utópicos*, publicado en Belo Horizonte, fue poco leído. Su enfoque, la inclusión de la diversidad cultural en las instituciones, aún no es bien aceptado ni por el Arte ni por la Educación. Recién en 2009 me animé a actualizar el Abordaje Triangular en el libro que lo lanzó. La séptima edición de *A Imagem do Ensino da Arte* publicada en 2009 está actualizada y tiene un prefacio de Imanol Aguirre que me iluminó y estimuló, haciéndome creer que mi lucha por el Arte/Educación no había sido en vano. Lo que me entusiasmó fue oír a Imanol Aguirre decir en el Congreso del CLEA en Medellín, Colombia, en 2007, que si el Abordaje Triangular no hubiera sido sistematizado por una profesora de América del Sur, ya estaría ganándose el mundo.

Me tomé un tiempo en actualizar el libro *A Imagem no Ensino da Arte* (2009) porque ya había desistido del Abordaje Triangular, dado los malentendidos que causó y la acción de quienes buscaron

* Extraído de: Ana Mae Barbosa y Fernanda Pereira da Cunha (2010) *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual*. San Pablo: Cortez.

destruirlo como medio de llegar hasta mí. Incluso he tenido que aguantar las insinuaciones de que soy elitista y de derecha. Justo yo, que salí de Recife perseguida por la dictadura, con mi casa invadida por la policía y el ejército, fui despedida por razones políticas de la Universidad de Brasilia en 1965; que realicé una gestión intercultural en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP y puse en diálogo los códigos de la élite, los europeos y norteamericanos blancos, con la cultura visual del pueblo brasileño y de otros países. En fin, busqué expandir el concepto de arte más allá del mundo restringido de la burguesía exponiéndome a la ira de los canónicos. Hay personas que, siempre que pueden, buscan criticar destructivamente a las personas de su área, pensando que la destrucción del otro es la mejor forma de abrirse espacio para sí mismos. No sé si por ser mujer, privada de poder político, nordestina, arte/educadora, cómodamente ubicada en los márgenes, soy un plato servido para el ansia destructora de los sabios.

Hubo muchas distorsiones sobre el Abordaje Triangular, algunas maliciosas que tienen como propósito destruirlo y presentarlo como una relectura, y la relectura como copia, otras se dieron por simple desconocimiento. Sé que dejé el Abordaje Triangular a su propia suerte y me refugié en los textos teóricos, en el estudio de la mediación cultural y en la Historia de la Enseñanza del Arte, mi pasión más perdurable. Llegué al punto de que durante casi diez años ni siquiera lo mencioné en los cursos que impartía, ni hice que mis alumnos lo conocieran mejor. Fue una sorpresa muy agradable, que me hizo muy feliz, que muchas de mis exestudiantes de doctorado respondieran a la convocatoria de investigación y prepararan excelentes textos para este libro, modificándolo para mejorar o mostrando cómo lo entienden.

Consulté Internet mientras preparaba la introducción de la mencionada séptima edición del libro *A Imagem no ensino da Arte* y me di cuenta de la calidad de las innumerables interpretaciones del Abordaje Triangular en la investigación de tesis y esto me animó a emprender junto a Fernanda Pereira da Cunha la investigación sobre los veinte años de experimentación con el Abordaje Triangular. Se trata

de un abordaje flexible basado en tres acciones: Hacer Arte; Leer la obra o el campo de sentido del Arte y la Imagen; CONTEXTUALIZAR.

Requiere un cambio frente al contexto a la vez que lo enfatiza. Como señala Nicolas Bourriaud, el contexto es cada vez más importante para comprender el arte y la cultura. El Abordaje Triangular es tan flexible que yo misma lo modifiqué, renombré y amplié cuando pasó del contexto del museo (MAC/USP) al contexto del aula. La Propuesta Triangular está abierta a reinterpretaciones y reorganizaciones, quizá por eso ha generado tantos malentendidos, pero también generó interpretaciones que lo enriquecieron, ampliaron y explicitaron, como las que presentaremos en este libro.

Los procedimientos de investigación fueron bastante democráticos. Primero, Fernanda y yo realizamos una búsqueda en Internet sobre tesis que investigaran, o se basaran, en el Abordaje Triangular, Propuesta Triangular o Metodología Triangular, las tres denominaciones por las cuales se lo conoce. Entre ellos, elijo el título de Abordaje Triangular porque la metodología la hace el docente y propuesta es una palabra gastada al ser mil veces tirada por la cabeza de los docentes, a modo de guías curriculares, por los poderes jerárquicos.

Invité directamente a los profesores e investigadores que habían colaborado conmigo en la construcción del Abordaje Triangular en el MC/USP entre 1987 y 1990. Divulgué una invitación en los e-grupos de la FAEB y ARTE/EDUCAR y en las páginas web de la *Revista Arte & Educação* y la de la ANPAP.

Queríamos priorizar el discurso de quienes participaron de las prácticas que habían llevado a la sistematización del Abordaje Triangular, pero de estos solo Mirtes Marins (SP) presentó un trabajo en el que reflexionó de manera muy competente sobre la historia. En la parte del libro titulada “Sobre orígenes y reconfiguraciones”, agregamos el artículo de Mirtes, el texto de Rita Bredariolli (SP), que recorre los orígenes del Abordaje Triangular en el Festival de Invierno de Campos do Jordão en 1983, objeto de su tesis de doctorado. En esta primera parte incluimos a Fernando Azevedo (PE) quien presentó una historización contextualizadora del tiempo y la cultura en la que se sistematizó

el Abordaje Triangular. La primera parte del libro comprende también las magníficas recreaciones de Regina Machado (SP), Isabel Marques (SP) y el texto extraído de la tesis de Gerda Schütz-Foerst (ES), que esclarece los inicios del AT. Esta selección se dirigió a dar mayor visibilidad a las investigaciones realizadas en tesis y tesinas.

Reunimos las dos tesis sobre el Abordaje Triangular, producidas en una Facultad de Educación y en un programa de Didáctica, en la segunda parte del libro titulada "Sobre las implicaciones con la pedagogía". La tesis de Fabio José Rodrigues (CE) fue defendida en España bajo la dirección del Dr. Juan Carlos Araño, y tenía como tema la formación inicial de docentes. La tesis de Everson Melquiades Araújo Silva (PE) abordaba la formación continua de profesores. Su tesis produjo el artículo de este libro, escrito con su directora, Clarissa Martins de Araújo, una educadora defensora de las artes en Recife, que ha hecho mucho por el Arte/Educación en la UFPE. El artículo de Vitória Amaral (PE) se basa en su trabajo interdisciplinario en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal Rural, campus de Garanhus (PE). De Rita Peixe (SC), presentamos la justificación para la elaboración de la Guía Curricular de Concordia, concebida con la participación de los profesores de aula. Esta guía no está realiza del modo jerárquico e incluso dictatorial, como suele suceder, escritas por profesores universitarios que muchas veces ni enseñaron a niños y adolescentes. Fue imposible publicar la guía curricular completa por falta de espacio. En la parte "De diferentes tesis: derivaciones cognitivas" se encuentra el excelente artículo de Lucía Pimentel (MG) que hace una revisión crítica de aquellas tesis que trabajaron con el Abordaje Triangular, a partir de la función cognitiva del Arte. También alineadas con la idea de Arte como cognición están Terezinha Losada (RJ), Vera Rocha (RGN) y Fernanda Pereira da Cunha (GO), cuyos textos forman parte de sus tesis doctorales. Maria Cristina Monteiro (SC) y Solange Puntel Mostafa escribieron un artículo basado en la tesina de Solange, que analizó 8 tesinas o tesis sobre el Abordaje Triangular entre 98 identificadas con el tema Arte/Educación, defendidas en el período 1995-2004 en Brasil.

Concentramos la mayor diversidad posible de trabajos desde el punto de vista de los niveles educativos en la última sección "De la educación infantil a la cultura visual: diferentes contextos y haceres teorizados", que comienza con el texto de Rosana Fachel de Medeiros sobre Educación Infantil (RGS), sigue el de Eduardo Mosaner Jr (SP), texto de su tesis de maestría dirigida por Norberto Stori. Para su investigación contó con la ayuda de Petra Sanchez Sanchez. Trabajaron con un grupo de la Escuela Media. Es un trabajo realizado en un museo, pero desde el punto de vista de la escuela. No fue posible publicar textos sobre educación en los museos, porque tuvimos que restringirnos a un número razonable de páginas. Ruth Lerm (RS) y Donald Kerr Jr. (RS), conocidos entre los arte/educadores como Goy, presentan un trabajo realizado en el primer año de la educación técnica. Vicente Vitoriano (RGN), siempre sorprendente, probó el Abordaje Triangular en la materia universitaria de Historia del Arte. También en la Universidad fue rica la experiencia de Maria Helena Rossi (RGS) en las prácticas en la Licenciatura en Artes Visuales. El texto de Isabela Frade (RJ) se refiere al trabajo con un medio poco valorado en la Universidad, pero tradicionalmente investigado por el pueblo brasileño, sin prejuicios de género, tanto por hombres como por mujeres: la cerámica. Sheila Campello (BRASILIA) y Leda Guimarães (GO) toman el Abordaje Triangular en cursos a distancia, que creo será la única posibilidad de educación permanente, actualización y formación cuantitativa y cualitativamente necesaria para los docentes, en la transformación de la educación en nuestro país, inmenso y desigual. El trabajo de Sheila es un ejemplo excelente de las posibilidades educativas del Abordaje Triangular asociado al Arte Digital.

Leda tuvo una gran idea, hizo una investigación entre 12 profesores que trabajaban con ella en la EAD en la Licenciatura en Artes Visuales, exalumnos de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de Goiás, cinco de ellos magísteres en Cultura Visual. Me dio ganas de ampliar el tema porque estaba sorprendida con los prejuicios fantasiosos. Fui a Goiânia a dar una conferencia para el proyecto de actualización docente Ciranda das Artes en el Departamento de Educación de Goiás.

Fernanda P. Cunha y sus alumnas distribuyeron volantes antes de mi conferencia con las mismas preguntas que Leda había hecho a sus profesores colaboradores. El resultado fue más alentador. Cuarenta y cinco maestros respondieron las preguntas. A la primera: "¿Dónde y cuándo se enteraron del Abordaje Triangular?", solo 5 respondieron que no lo conocían hasta ese momento. De los que ya lo conocían y habían trabajado con él, solo 9 habían oído hablar de él en la universidad donde hicieron su licenciatura, Facultad de Artes (FAV/UFG), 7 de los cuales se enteraron en el Curso de Teatro y no en el de Artes Visuales. Otros 9 habían escuchado hablar del Abordaje en la Ciranda das Artes, 1 en Expoeducação de Anápolis 2009, 2 en Pedagogia, 2 en la universidad pero no dijeron cuál, 1 a través de Fernanda Cunha, 2 en la EAD, 1 en la Faculdad Dulcina en Brasilia, 2 en San Pablo, 1 en CEFET, 1 en la Fundación Jaime Câmara, 1 en el examen de ingreso "vestibular", 1 a través de un libro, 1 en la UFPE, 1 en el Departamento de Educación, 1 dijo que lo conocía desde hacía doce años pero no indicó dónde lo conoció, 4 lo conocían pero nunca habían trabajado con él.

En cuanto a las acciones involucradas en el Abordaje Triangular, aún existía confusión con los Parámetros Nacionales y algunos señalaron la Apreciación y la Fruición y solo dos mencionaron la Historia del Arte, mostrando que conocían la versión museológica inicial del Abordaje Triangular. También mencionaron la Relectura como una de las acciones, un error, ya que la relectura es una de las posibilidades del hacer, que sí es una acción básica. La gran mayoría habló de hacer, leer y contextualizar. Un profesor de música habló de ver, oír y experimentar, una interpretación muy interesante. Cambiar la denominación de las acciones es interesante siempre que no restrinja, torne mediocre o arroje los significados del Abordaje Triangular hacia el pasado, como lo hizo el PCN/Arte, al cambiar Lectura de la obra, el campo de sentido del Arte o la imagen, por la noción de Apreciación, que lleva el sello del siglo XIX. Las élites utilizaban la apreciación como un discurso para convencer sobre su supuesta misión civilizadora, que, en realidad, ejercía la dominación sobre el gusto

de las clases subalternas y así expandía el consumo. Las opiniones erróneas expresadas sobre el Abordaje Triangular, tanto en nuestra encuesta como en la de Leda, son probablemente de quienes no han leído el libro *A Imagem no Ensino da Arte*.

En la encuesta de Leda, con los profesores colaboradores de la EAD de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de Goiás, una persona que dijo que soy superficial intenta disculparme por ser arquitecta, cuando la situación es más surrealista: yo estudié Derecho y después de varios años como profesora de Arte hice mi Maestría y Doctorado en Arte y Educación en los Estados Unidos. Terminé la carrera de Derecho, que detesté, por consejo de Paulo Freire. Cuando pensé en dejar la Facultad de Derecho, él me recordó que el Derecho desarrolla una capacidad hermenéutica que podría aplicar en cualquier área. Años más tarde, cuando fue examinador de mi Docencia Libre en la USP y se encontró con mi tesis sobre el Abordaje Triangular, el mismo texto publicado más tarde en libro con el título de *A Imagem no Ensino da Arte*, me recordó: “Mirá cómo el Derecho te sirvió, estás utilizando tu capacidad hermenéutica en Arte y recomendándola para la enseñanza del Arte”. Paulo Freire creía que yo era muy analítica. Él le puso un diez al texto que presenta el Abordaje Triangular y la profesora del grupo de Leda me condena a la superficialidad sin leer el libro, eso lo garantizo. ¿Dónde habrá escuchado esta crítica infundada contra mí? Por su parte, otros dicen que no incorporo ninguna práctica, solo teoría, cuando desarrollo al menos cuatro ejemplos de clase en las páginas 43-82 en el libro *A imagem no Ensino da Arte*, que tiene 134 páginas.[1] Es un buen porcentaje de práctica. Pero lo más extraño fue la acusación de que el Abordaje Triangular habla solo de Arte y no de la Imagen. Ahora bien, solo habría que leer el título del libro que lo presentó: *A Imagem no Ensino da Arte*. Además, en la página 36 de la primera edición de ese libro comento con entusiasmo el trabajo de Richard Hamilton, creador del

[1] Para ser justa, estoy usando la primera edición de *A imagem no Ensino da Arte.* SP: Perspectiva, 1991 y no la séptima edición de 2009 que fue actualizada.

Pop Art que enseñaba Arte, desde principios de los años sesenta, analizando "percepción e ilusión, signo y simulación, transformación y proyección, y no solo en la imagen producida por los artistas, sino también en la imagen de la publicidad, como en el envase del jugo de naranja". Invité a Richard Hamilton a dar una conferencia en el MAC/USP y eso consolidó mi admiración por él. En la página 18 hablo de "enseñar imagen a través de la imagen" e incluso abogo por la introducción del Diseño en la escuela del futuro, afirmando que "la conciencia de que el artefacto traerá más calidad de vida" es necesaria "en el contexto de un país de tercer mundo" (pp. 24-25). El Diseño forma parte del apartado titulado Cultura Visual.

También me refiero a las exposiciones *Carnavalescos y Estética do Candomblé* que organicé en el MAC/USP (p. 92), las cuales estuvieron acompañadas de actividades educativas no solo relacionadas con el Arte sino principalmente con la transformación de objetos cotidianos en otros usos, en la producción de ropa, banderas, carteles, etc., descriptos en otro texto publicado por una revista de la UNESCO que no pude encontrar para citar.

El Carnaval es el mayor espectáculo de Cultura Visual de Brasil, seguido del Candomblé, una semiosis o gestalt cultural de visualidades, sabores y movimientos. Llevé ambos al Museo en mi lucha contra la hegemonía y en defensa de la interculturalidad.

Odio defenderme, pero también quiero recordar que critico el DBAE varias veces en el libro *A Imagem no Ensino da Arte*, así que no confundan el Abordaje Triangular con el DBAE. Esto es un complot de la oposición. Finalmente, quiero recordar que me entusiasma mucho más la discreción de las clases de Feldman y Saunders, consideradas pre-DBAE en ese libro, donde se destaca la propuesta de trabajo de Feldman de recortar fotografías de revistas para su análisis (p. 50). Tanto Feldman como Saunders hicieron Cultura Visual antes de la Cultura Visual. Conversé sobre esto con Robert Saunders hace tres años cuando nos encontramos en Nueva York en el foro *Distinguish Fellows* de la *National Art Education Association* (NAEA) al que pertenecemos. Afortunadamente, los *scholars* estadounidenses

de la Cultura Visual respetan la historia y reconocen a sus precursores. Incluso respetan a quienes son de otros países, como Anna M. Kindler, quien en el artículo *Visual Culture, Visual Brain, and (Art) Education* (2003) cita mi nombre entre los precursores de la Cultura Visual diciendo:

> Many art education scholars have argued in recent years that visual culture, as an important cultural phenomenon, is worth addressing in the context of schooling because of its great social impact and relevance to the lives of young people (e.g., Barbosa, 1991; Duncun, 1990, 2001; Freedman y Stuhr, 2001; Garoian, 1997; McFee y Degge, 1978; Neperud, 1995; Tavin 2001; Wilson, 2001; Wilson y Wilson, 1978, *44*(3) 290).

Aquí en Brasil, pocas personas consideran a Gilberto Freyre un precursor legítimo de los Estudios Culturales, pero él lo fue, como Peter Burke, culturalista inglés, y Lucia Pallares-Burke lo demuestran. Gilberto Freyre, como dijo Antonio Candido de Melo e Souza con motivo de la ceremonia en la que la UFPE le otorgó el título de Doctor Honoris Causa, cambió el enfoque de la sociología de la raza a la cultura. Esto concuerda con Stuart Hall en la nota al pie número 3 de este artículo.

Finalmente, el libro *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* termina sin prejuicios con el trabajo de Jociele Lambert, que demuestra la compatibilidad del Abordaje Triangular y la Cultura Visual.

Después de todo, ya hacíamos Cultura Visual antes de que la Cultura Visual tuviera nombre propio en el Arte/Educación de la Escuela de Comunicaciones y Artes (ECA/USP), quizá porque estamos muy cerca de la Comunicación y también por mi cercanía con Richard Hoggard (Hall, 1996), creador del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS, 1964) de la Universidad de Birmingham con quien conviví en Banff, Canadá y a quien traje a Brasil para dar un curso en el MAC en 1989. Cuando conocí a Richard Hoggard, yo ya había estado en el Centro creado por él y Stuart Hall en la Universidad de Birmingham, ciudad donde realicé mi posdoctorado (1982).

Paulo Farias, un antropólogo brasileño, que huyó de la Dictadura Militar, muy respetado en la Universidad de Birmingham, me presentó a los investigadores de la CCCS. Mi entusiasmo por las discusiones e investigaciones que tenían lugar en la CCCS fue enorme, quizá porque venía de una convivencia con las ideas renovadoras sobre Cultura de Gilberto Freyre, Paulo Freire, Aloísio Magalhães y Abelardo Rodrigues todavía en Recife, al inicio de mi formación y actuación como profesora alfabetizadora y profesora de Arte.

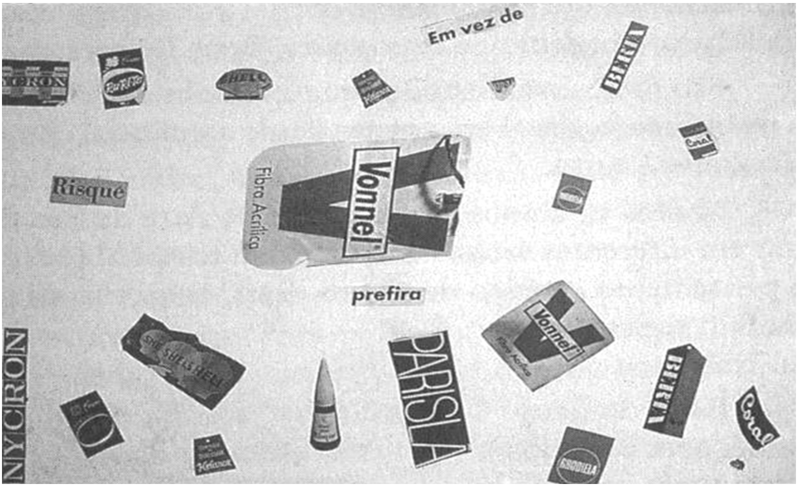
Tener a Paulo Freire como mentor y a Aloísio Magalhães como inspiración me llevó a trabajar con la Cultura Visual del pueblo, desde la Escolinha de Arte de Recife, y con el Arte como campo expandido desde los tiempos de la Escolinha de Arte de San Pablo (marzo/1968-junio/1971). En esta última, fuimos hasta discriminados por el Movimiento Escolinhas de Arte porque trabajábamos de manera diferente. Llevábamos a nuestros alumnos a tiendas de objetos de diseño para casa y de decoración y analizábamos los objetos con ellos y los estimulábamos a producir interpretaciones gráficas reveladoras de las cualidades visuales de los objetos, a menudo exagerándolas, o los animábamos a que intentaran adaptar el diseño de los objetos vistos para que tuvieran un uso determinado por ellos, es decir, para sus dormitorios, el comedor de sus casas, etc. Hicimos lo mismo con las tiendas de moda de la Rua Augusta, en ese momento la calle más *chic* de San Pablo. Analizaron la ropa desde el punto de vista de los materiales, corte, practicidad y precio y la rediseñaron según sus deseos.

El programa también incluyó dibujar historietas después de visitar la Editora Abril, diseñar portadas de álbumes de discos y de libros y, por último, analizar la publicidad en función de la significación social y producir trabajos que revelaran capacidad crítica. Tengo algunos dibujos que prueban todas estas actividades entre los años 1968 y 1970, así como dibujos interpretativos de programas de televisión de mi hijo que era mi conejillo de indias en casa.

Al demostrar que este procedimiento no frenaba el proceso creativo, sino que lo desarrollaba, traté de utilizarlo en la Escolinha de Arte de San Pablo, pero vivíamos una época en la que la TV era vista

como enemiga de la Educación y hubo un gran rechazo por parte de los padres. Yo ya había publicado mi libro *Tópicos Utópicos* (1998, p. 145) con la inclusión del trabajo crítico de una alumna sobre la publicidad, que demostraba que esta tenía como función vender los mismos productos vistiéndolos con nuevas etiquetas para que parecieran novedosos. También incluía otro trabajo que representaba una visión crítica del mundo en el que vivíamos. Reproduzco aquí la primera imagen mencionada.

Trabajo crítico acerca de la publicidad de Betty Leirner, clase de Ana Mae Barbosa. Escolinha de Arte de San Pablo, 1969



Fuente: Archivo personal de Ana Mae Barbosa.

Defiendo la Cultura Visual y el Arte en la escuela, ambos contextualizados social, histórica y vivencialmente. El posmodernismo introdujo en el análisis del Arte las mismas propuestas de análisis crítico que se utilizaban para las imágenes de otros medios y categorías. Es necesario desconfiar de los valores de las instituciones en general. Los profesores ya han perdido el miedo a cuestionar las obras expuestas en galerías y museos. No por estar en el Museo las obras

son buenas. Intereses múltiples y diversos llevan las obras a los museos, desde la alianza con el mercado hasta el gusto del director. Se vuelve imperativo analizar estos intereses.

De la misma forma que un producto no es bueno a causa de una buena publicidad. Es necesario deconstruir el discurso convincente de la publicidad para que no seamos presa fácil del consumo de ideologías, comportamientos y productos.

Se dice que estoy en contra de la Cultura Visual. Maquiavelismo puro, no es cierto. ¿A quién le interesa difundir que estoy en contra de la Cultura Visual? Busco diferencias y similitudes en la recepción del Arte y la Cultura Visual y dentro de la Cultura Visual, me interesa especialmente desarrollar el pensamiento crítico sobre Publicidad, Diseño, Moda, TV y los VJ, los Memes, Historietas, GIF, etc. En los congresos que organicé desde 1980 (Semana de Arte y Enseñanza. ECA/USP) incluí el testimonio de diseñadores como Aloísio Magalhães, con quien aprendí mucho en el Gráfico Amador de Recife, y de publicitarios como Washington Olivetto, de quien continúo aprendiendo. En los cursos de actualización cultural en la ECA/USP para profesores de Arte en la década del ochenta, el diseñador Joice Leal me ayudó a integrar el diseño y hubo una recepción entusiasta por parte de los profesores/alumnos.

Sin embargo, considero que dejar de lado el Arte en la escuela es tan dañino como olvidar las otras manifestaciones de la Cultura Visual, que ejercen una influencia más directa en el comportamiento social porque apuntan a dominar comportamientos y deseos. La deconstrucción crítica del poder interesa al Arte y la Cultura Visual.

El Arte y la Cultura Visual deben convivir en los planes de estudio y las aulas, analizando sus imágenes con el mismo rigor crítico para combatir las formas colonizadoras de la mente y los comportamientos.

Las diferentes categorías de visualidades se intercambian, se influyen entre sí. El Arte influye el Diseño, la Publicidad, la Moda, el TV, la Escenografía, los VJ, el Cine, etc. Además, la Publicidad ha influido en el Arte desde el Pop Art.

Los alumnos de Cultura Visual de hoy merecen conocer el trabajo de la arte/educadora Mariazinha Fusari, quien analizó críticamente los dibujos animados de *El Pájaro Loco* en su tesis doctoral. Juntas organizamos muchos talleres de lectura de imágenes de televisión en varios eventos y cursos de actualización de profesores.

¿Será deliberado el vaciamiento histórico de la Cultura Visual en Brasil? Un área de estudio sin historia se domina y manipula muy fácil. Todo discurso científico se apoya sobre un pensamiento anterior respecto de lo ya discutido, como decía Diderot. El otro día, leyendo una entrevista de Alfredo Bosi en la revista *É* del SESC, me encontré con declaraciones sobre la enseñanza de la Literatura con las que estoy totalmente de acuerdo y que también pueden aplicarse a la Enseñanza del Arte y la Cultura Visual. Dijo Bosi (2010):

> Ahora, por mi parte, sigo pensando que *en historia el antes viene antes del después*. Existe cierta experiencia acumulativa a través del tiempo... Y, si no conoces este flujo que viene del pasado, se puede caer en la idea de que cada generación, digamos, inventó la rueda. No sabes por qué ciertos temas regresan, y regresan de manera diferente. Te quedas sin apoyo para la comparación cuando tu estudio está así de fragmentado.

Creo que la conciencia histórica es muy importante en la enseñanza de las Artes y las Culturas Visuales. Existe una tendencia en las teorías y los procesos metodológicos hacia la mediocridad. Solo la historia nos salva. La historia es regenerativa y potencializadora.

La metáfora de Aloísio Magalhães para explicar la importancia de la historia es de gran precisión. Cuanto más tiremos de la goma de la honda, más lejos lanzaremos la piedra hacia adelante. Es necesario de vez en cuando utilizar la honda más fuerte, tirando de la goma hacia atrás lo más posible para vencer las reducciones y mediocridades, o la posibilidad de fracasar antes de lanzar la piedra. En nuestra área tenemos varios ejemplos de mediocridad: el Modernismo Expresionista se redujo a un mero “dejar hacer”, el Abordaje Triangular se redujo a la relectura y la Cultura Visual se redujo a colorear dibujos de figuras de Disney o a la mera celebración de la publicidad.

El otro día un profesor de la USP me dijo que la Cultura Visual es un gran pretexto para que un profesor no enseñe y pase pequeñas filminas. Si muestra las filminas solo para que los estudiantes aplaudan, está haciendo entretenimiento y no Arte/Educación o Cultura Visual, pero si busca desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes para analizar las filminas, estará haciendo educación, ya sea para Arte o para Cultura Visual. Es el desarrollo de la conciencia crítica, impulsada por el posmodernismo que involucró a las Artes y Culturas Visuales lo que marca la diferencia y molesta al *mainstream*.

De la interdisciplinariedad a la interterritorialidad: caminos todavía inciertos*

Introducción

La interdisciplinariedad se produce de diferentes formas. Es más fácil definir a la interdisciplinariedad por el proceso de exclusión, esto es, decir lo que no es. No es, por ejemplo, un plato ya hecho, preparado por los profesores para que los alumnos lo deglutan. Le cabe al profesor planear, pero no entregar, las relaciones entre las artes y otros saberes, ya definida. La interdisciplinariedad es el trabajo de varias cabezas, que permita al alumno establecer diferentes *links.*

No solo se hace interdisciplinariedad en una conversación de pasillo. Tampoco es necesario que dos o más profesores estén juntos al mismo tiempo en el aula. Es necesario un proyecto conjunto, que cada uno sepa lo que el otro va a enseñar y cómo; finalmente, comunalidad de objetivos y acciones. Pero principalmente, se hace necesario la revisión conjunta constante de los resultados. Los nuevos medios están produciendo muchos materiales buenos para llevar a cabo estas revisiones y así fomentar la interdisciplinariedad y la transversalidad del arte en el aula.

* Extraído de Ana Mae Barbosa (2010). Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, *7*(9), 11-29.

Lo que no se justifica es que, en nombre de la interdisciplinariedad, se otorguen las clases de Arte a profesores ignorantes del arte, o de otras disciplinas, que tienen poca carga horaria, para mejorar su sueldo. Entregar las clases de Arte a un profesor inglés o de religión que no estudió Arte o viceversa solo para completar su horario es una irresponsabilidad y no interdisciplinariedad.

¿Es posible enseñar inglés y arte con una buena preparación del profesor en ambas áreas?

En el caso de las clases de lengua extranjera, un libro de Ana Amália Barbosa (2007) demuestra que es más fácil aprender inglés a través del arte, analizando o leyendo las obras de arte que denotan estéticamente la vida y lo cotidiano de Inglaterra o los Estados Unidos o de Australia. Conocer la cultura del país ayuda a memorizar la lengua. La lengua es cultura. La integración propuesta por Ana Amália Barbosa, entre el inglés y el arte, partió de la identificación de estructuras metodológicas. Usó una metodología culturalista en inglés y el abordaje triangular en arte, que también es culturalista.

Después de leer esta tesis, comencé a preguntarme por qué las universidades no preparan profesores con competencias mixtas. Ya que el inglés tiene pocas horas de clase por semana, al igual que el Arte, se podía preparar a un profesor para dar ambas disciplinas. Deberíamos dejar de ser hipócritas y comenzar a afrontar la realidad creando cursos para la doble preparación del profesorado y analizar los resultados. Si sale mal, si los niños no aprenden nada, se cambia de sistema antes de salir de la escuela. La Universidad Anhembi Morumbi, en San Pablo, está experimentando el modelo estadounidense, en el cual el alumno puede combinar áreas en pos de un título de grado, por ejemplo, con orientación en derecho combinado con artes visuales.

Hay muy poca experimentación en educación en Brasil. Cada solución siempre aparece como la definitiva, la última palabra, el remedio correcto para nuestras incertidumbres. Así, perdemos mucho tiempo aferrados a propuestas que no funcionan, como es el caso de los Currículos Nacionales (PCN). Ya han pasado más de diez años y sus consecuencias y acciones nunca fueron evaluadas por el gobierno, que los

editó, o por el poder actual del Ministerio de Educación. Se piensa modificarlos sin datos sobre su aplicabilidad en sus diez años de implementación. Las incertidumbres son estimulantes siempre y cuando las soluciones propuestas se prueben y sean evaluadas.

Factores para el éxito de la interdisciplinariedad

Innumerables factores confluyen a la realización de un proyecto interdisciplinario. Petrie (1976) analiza algunas condiciones esenciales para lograr un éxito interdisciplinario. Según él, los factores epistemológicos también compiten por delinear el perfil de participación interdisciplinar (Japiassu, 1976, pp. 39-90).

1. Identificación de la idea dominante

Entre las consideraciones no epistemológicas, incluí la necesidad de identificación de la idea dominante, o sea, debe haber un reconocimiento claro de la idea o problema que servirá de foco central para el trabajo. No solo todos los participantes deben percibir la idea, sino también considerarla de interés. También es crucial la necesidad de alcanzar un resultado, llegar al final del proyecto o investigación, o incluso de llegar a formular respuestas al problema elegido. Sin esto, no se llega a una síntesis transformadora.

2. Factores psicológicos

Los actores de la propuesta interdisciplinar deben tener competencia y seguridad en su campo de acción y les debe gustar la aventura cognitiva, es decir, sentirse cómodos en lo desconocido y tener un amplio interés por el conocimiento. Al menos deberían reconocer la importancia de otros campos de estudio además de los propios campos. No son cualidades comunes en las universidades, donde reina el narcisismo y la jerarquización del conocimiento.

3. Factores epistemológicos

Sobre los factores epistemológicos de la interdisciplinariedad, Petrie (1976) destaca la necesidad de que cada participante tenga un conocimiento interpretativo de otras disciplinas lo más abarcador posible. Esto significa, por tanto, que cada participante en la aventura interdisciplinaria deberá tener el conocimiento tácito de todas las áreas de estudios involucradas en el proyecto, además del conocimiento focal de la disciplina de su competencia específica.

En un libro de Polanyi (1958), que debería leerse, se encuentra la distinción entre conocimiento focal y conocimiento tácito. Quienes se han interesado por la interdisciplinariedad como proceso de aprendizaje han reflexionado y discutido este libro.

La diferencia entre conocimiento focal y conocimiento tácito puede ejemplificarse de una manera simplificada, a través de la reducción analógica de las relaciones entre figura y fondo en el acto de la percepción.

Al observar un dibujo, la figura percibida equivale al conocimiento focal y de fondo, al conocimiento tácito, que contribuye a la configuración del conocimiento focal. Sin embargo, es una especie de percepción subsidiaria de una situación no observada en sí misma, pero utilizada como instrumento o indicio en la comprensión activa de un objeto.

El uso replicativo y la aplicación del conocimiento, característica de la acción especializada, requieren el conocimiento focal previo de una disciplina. El uso interpretativo del conocimiento, necesario a la acción interdisciplinaria, también requiere el conocimiento tácito de todas las disciplinas en colaboración.

Este conocimiento tácito, en el caso de la interdisciplinariedad, tiene como objetivo el conocimiento de los mapas cognitivos de las disciplinas involucradas en el proyecto. Por mapa cognitivo entendemos el paradigma global y el aparato perceptual utilizado por una disciplina. El mapa cognitivo incluye, entre otros elementos, los conceptos básicos de la disciplina, los métodos de investigación, las categorías observables, las representaciones técnicas, el significado de los términos usados, etc.

Petrie (1976) afirma que el conocimiento de las categorías observables y el conocimiento del significado de los términos de cada disciplina son absolutamente indispensables en una acción interdisciplinar.

Es muy común que diferentes disciplinas utilicen el mismo término lingüístico para significar cosas diferentes. Por ejemplo, en epistemología genética, el término "acomodación" tiene un significado activo de "tramitación", mientras que en las ciencias sociales tiene un significado pasivo de "acuerdo" o "aceptación". Es común que diferentes disciplinas, al mirar el mismo hecho u objeto, vean cosas diferentes. Esto puede ejemplificarse de nuevo mediante la percepción visual, utilizando una figura muy divulgada por la Gestalt, la de la mujer joven/mujer vieja. Algunos, al mirar esa figura, perciben al principio a una joven de perfil; otros, una vieja con barbilla puntiaguda. El collar de la joven es la boca de la vieja.

Tomando esta figura como objeto de observación, el especialista de una disciplina puede referirse a la mujer, y el especialista en otra disciplina, llevado por las categorías de observación de su área, puede entender que se está refiriendo a la joven, pero el primer especialista, por diferentes categorías de observación, podría mencionar a la vieja.

Mi disciplina, por el aparato perceptivo empleado, me permite ver en la figura a la joven, mientras que otra disciplina puede interpretar la misma figura como una mujer vieja. Dos estudiosos de diferentes campos pueden haber estado mucho tiempo hablando de la mujer sin darse cuenta de que están hablando de cosas diferentes. Como dice Petrie (1976, p. 25), "solo cuando ves lo que yo veo, el trabajo interdisciplinario tiene posibilidades de éxito".

El traslado de los principios de un área a otra sería un mero uso asociativo del conocimiento, pero no interdisciplinariedad. Tenemos que comprender al menos los términos clave y las formas de observación de cada disciplina en su propio contexto, de modo que podamos trabajar de forma interdisciplinar.

Milton Yinger compara el desarrollo de proyectos interdisciplinarios con el aprendizaje de una lengua extranjera:

> Para muchos *scholars*, hace poco tiempo, el trabajo de otras disciplinas "no era lenguaje". Otros *scholars* reconocieron la existencia de disciplinas afines, incluso sin comprenderlas y sin encontrarlas particularmente interesantes. Eran 'griego' para ellos, pero un lenguaje. Recientemente, el número de los que pueden hablar y leer una o más lenguas extranjeras aumentó, aunque con acento fuerte y con tendencia a traducir las palabras a su propia lengua para la comprensión.
>
> Recién ahora estamos empezando a encontrar personas que realmente puedan pensar en términos interdisciplinarios, y por lo tanto sin necesidad de traducción.

Entre nosotros, los arte/educadores, aunque haya gran entusiasmo por la interdisciplinariedad como forma de comprensión integrada de la ciencia y de la naturaleza humana, en el nivel de acción no superamos todavía la barrera de la traducibilidad. Sin embargo, no está lejos el día en que podremos realmente pensar en términos interdisciplinares, dominando una estructura más compleja de cuestiones esenciales para explicar el fenómeno estético.

El significado de la interdisciplinariedad

El término en sí sugiere la existencia de disciplinas separadas, autónomas, que pretenden interrelacionarse, ampliando fronteras, superponiendo contextos, explorando rangos intermedios.

Históricamente, podemos señalar como fundamento de la interdisciplinariedad la idea de totalidad, paulatinamente reemplazada por la idea de la interrelación del conocimiento: interrelacionar las diversas disciplinas para lograr una comprensión orgánica del conocimiento, o abrazar la globalidad del conocimiento, humanísticas de la educación. Algunas de estas teorías entienden al hombre como un ser total, global, que debe ser conducido en busca del conocimiento total, global, del universo. Más tarde, también algunos behavioristas

defendieron esta idea de búsqueda y transmisión globalizada del conocimiento, porque esta globalidad correspondería a la simplificación del medio ambiente recomendada por su fácil manipulación, con el fin de dirigir el comportamiento humano.

La identificación de la interdisciplinariedad con el concepto de integración se consolidó, principalmente, a partir de la idea de que una cosa puede ser un todo y no integrarse y que algunas cosas pueden integrarse y no formar un todo. Se renunció, así, a la idea de totalidad como articulador de la interdisciplinariedad, que llegó a ser catalogada como idealista.

Podemos afirmar que la función de la interdisciplinariedad no es comunicar al individuo una visión integrada de todo el conocimiento, sino desarrollar en él un proceso de pensamiento que lo haga capaz de, frente a nuevos objetos de conocimiento, buscar una nueva síntesis. En este sentido, la integración del conocimiento siempre será tentativa, nunca terminal, y el método analítico-sintético, por lo tanto, el eje alrededor del cual se desarrolla la interdisciplinariedad.

La educación tecnológica dicotomizó el método analítico-sintético de investigación, privilegiando el análisis, ya que es la forma adecuada para explorar verticalmente el conocimiento, e hizo de esta especie de exploración un axioma pedagógico. Si es verdad que solo con esta verticalidad, se puede lograr la competencia necesaria y fundamental, también es cierto que la enseñanza que se enfoca exclusivamente en la verticalidad atomiza el universo cognitivo.

Sin embargo, contradictoriamente, la tecnología que reforzó el modelo de los estudios fragmentados, ya que resultan en una profundización, contribuyó de esa manera a la complejidad social que, necesariamente, requiere soluciones interdisciplinarias. Basta recordar el problema de la producción y conservación de energía, cuya solución requiere la coparticipación de ingenieros, físicos, economistas, sociólogos, arquitectos, psicólogos sociales, etc.

La interdisciplinariedad, por tanto, tiene como función integrar el mosaico de retazos de competencias altamente desarrolladas y de intereses diversificados y a menudo antagónicos. Esta integración es

una organización que tiene lugar en la mente del estudiante, provocada por la forma en que se le presenta el conocimiento.

El vehículo más adecuado sería una especie de tejido de los diferentes campos disciplinares a través de la búsqueda de síntesis.

Hay cuatro significados metodológicos diferentes de síntesis:

1. sentido reconstructivo: el análisis va seguido de una síntesis para restaurar el todo;
2. sentido juicioso: se realiza el análisis cuya síntesis es un juicio de valor;
3. sentido transformador: el análisis va seguido de una síntesis que representa un avance cualitativo;
4. sentido cultural: el análisis y la síntesis están embebidos en el contexto - un análisis/síntesis que para producir significado considera el contexto cultural.

Categorías interdisciplinarias

En una investigación reciente, detecté varias categorías interdisciplinarias en la enseñanza artística. Ellas son:

- **Polivalencia**

  Es admisible hasta los 10 u 11 años; por lo tanto, en la enseñanza fundamental, que corresponde a la escuela primaria en muchos países (de 1º a 4º o 5º año).

  A esta edad, los niños piensan sincréticamente, perciben el todo antes que las partes.
- **Integración concéntrica**

  1. En función de objetivos.
  2. En función del tema.
  3. En función de la estructura metodológica.
- **Integración alocéntrica**

  1. Como solución de problemas.
  2. Como inmersión contextual.
- **Integración transversal**

Como se dijo, la polivalencia es admisible en la edad dominada por el pensamiento sincrético, cuando el conocimiento se presenta de un modo globalizado e incluso unificado por el agente estimulante, un único profesor.

Este profesor, sin embargo, debe recibir una supervisión específica en las diversas áreas del arte y también permitirle que haga un trabajo personal en el arte que desarrolla en su proceso creativo. A partir de los 10 u 11 años, cuando comienza el desarrollo de la capacidad de análisis, abstracción y conciencia del propio proceso creativo, se vuelve necesario que la enseñanza posibilite la profundización en las diferentes áreas del pensamiento: discursivo, científico y "presentacional".

La integración concéntrica, que, en general, el profesor confunde con polivalencia, como me dijo un alumno: *soy polivalente y soy buen profesor, trabajo en el aula con folclore. Los niños bailan, hacen el vestuario y el buey y hay música acompañando; por tanto, es polivalencia.*

De hecho, este profesor se centra en el teatro, en las artes escénicas, utiliza la música y las artes plásticas en función de las artes escénicas populares.

En 1970, realizamos una investigación en la Escolinha de Arte de San Pablo, porque nos preocupaba la práctica interdisciplinar.

Pretendíamos sumergir a los alumnos en una experiencia estética profunda, llevándolos a trabajar en el área de teatro, música, expresión corporal, con profesores especializados.

Nuestra primera preocupación, como profesoras de escuela, fue la búsqueda de un entendimiento recíproco de las áreas específicas. Al principio, sabíamos de las áreas ajenas a la nuestra tan poco que nos permitía juzgar si podíamos trabajar juntos o no. En mi caso, por ejemplo, podía distinguir que me sería imposible trabajar con un profesor de música que utilizaba rígidamente el método de Orff o el de Kodály, porque el formalismo estructural chocaría con la flexibilidad orgánica de mi metodología en artes plásticas, pero sabía que el método que los profesores Mario y Jessica utilizaban, musicalizando e instrumentalizando con una flauta, era estratégicamente paralelo

a mis preocupaciones sobre desarrollar la capacidad de expresar y la habilidad de representar. Hoy, si tuviera que identificar una metodología en la música que se correspondiera a la mía en artes plásticas, diría que la más similar es la de Robbins (investigador de Inglaterra) o la de Shaeffer (investigador de Canadá). Nosotros, en 1968, comenzamos a conocer más profundamente las otras áreas, convirtiéndonos en estudiantes unos de otros. Organizamos para nosotros mismos clases, atelieres, *workshops*, en los cuales Joana Lopes (investigadora de Teatro Educación de Brasil) nos guió en el trabajo teatral, Maria Helena Guglielmo (profesora de Danza) en expresión corporal, etc. Además, leíamos las revistas de Arte/Educación estadounidenses que en ese momento publicitaban las *related arts,* o interdisciplinariedad de las artes. Decidimos iniciar una investigación y ver qué pasaría si un solo profesor diera todas las artes, con un proyecto definido conjuntamente.

No teníamos profesor de Música. La música siempre fue un gran problema para nosotros, tanto que, al momento de la inscripción, ya no nos comprometíamos con la inclusión de la música en el plan de estudios. Pero como deseábamos realizar este experimento en la escuela, decidimos comenzarlo con dos profesores y tres áreas. Madalena Freire, profesora de Artes Plásticas, daría también, interrelacionadamente, Teatro y Expresión Corporal. Y Joana Lopes, profesora de Teatro y Expresión Corporal, daría también Artes Plásticas. Al cabo de dos meses, analizamos la experiencia y comprobamos que Joana daba Artes Plásticas subordinando la actividad a la estructura de la escena y que Madalena daba Expresión Corporal y Teatro como forma de enriquecer la percepción y el hacer visual. Recuerdo que analizamos en detalle una clase de Madalena. De una experiencia con posibles mezclas que tornaran la arcilla más adecuada para el modelado previsto, ella hizo que los niños observaran la mezcla del hormigón en una hormigonera, en un edificio contiguo al colegio.

Las transformaciones del material y el movimiento circular de la mezcla del camión fascinaron a los niños. De vuelta al aula, Madalena trabajó con ellos en expresión corporal, imitando y representando los movimientos del camión con todo el cuerpo y con sus partes,

como las manos, los pies, etc. Después, toda la activación por la circularidad se reveló en los dibujos y modelados de ese día. Algunos niños que estaban en la etapa del garabato se aventuraron en representaciones radiales y diagramáticas.

Llegamos a la conclusión de que, aunque en la clase de Expresión Corporal se habían explorado ciertos elementos de la gramática del movimiento de Labán como girar, extender, etc., esta exploración se había canalizado en el grafismo.

Por supuesto, la expresión corporal se había desarrollado, pero principalmente como un instrumento para el enriquecimiento de la expresión gráfica. Los valores, las pasiones del profesor influyen subrepticiamente en el diálogo de los alumnos con los objetos y con el medio ambiente, porque el profesor participa en el diálogo. Los mejores profesores son aquellos que son conscientes de su *hidden agenda* y no esconden sus valores y preferencias. El lenguaje corporal, el lenguaje plástico y el lenguaje del juego dramático se integraron en el trabajo de Madalena, pero fue una integración concéntrica. Las artes plásticas constituyeron el centro enriquecido por el aporte de las otras áreas.

Con Joana sucedió lo mismo. Las artes plásticas fueron un soporte para el teatro, una contribución a la actividad principal: o para el escenario o para la construcción del personaje. Esto también era integración concéntrica.

Decidimos, entonces, iniciar una experiencia de trabajo de a dos, que se configuró como un ejemplo de trabajo realmente interdisciplinar o de integración alocéntrica, que va de la disolución del centro disciplinar a la dinámica de centros disciplinares de emergencia en pos de las acciones para llevar a cabo el proyecto.

Se decidió un proyecto con un grupo de 7 a 9 años: la escritura de una obra de teatro y su montaje. Las dificultades de la escritura se discutieron como una necesidad vital de saber sobre qué se está escribiendo, etc. Se decidió, primero, comenzar una investigación sobre qué escribir. Querían una obra de teatro sobre la vida real. La idea de investigar la vida en los alrededores de la escuela fue aceptada por unanimidad.

Salieron en grupo con los profesores de Teatro y Artes Plásticas para hacer entrevistas con cosas vivas en cualquier lenguaje. "Entrevistaron" personas, usando el lenguaje escrito; plantas, usando dibujos, y animales, usando ambos lenguajes, hablando con los dueños, observando e interactuando. En la segunda clase, salieron a observar el entorno construido: casas, departamentos, vida revelada a través de las ventanas, en movimiento en la calle, la topografía del terreno y cómo afectaba a las personas.

La calle de la esquina era una pendiente enorme. Se quedaron bastante tiempo observando el movimiento de las personas subiendo y bajando, los recursos arquitectónicos para nivelar el terreno en la construcción de las casas y, al final, tuvieron allí, en la calle, la clase de expresión corporal observando los cambios en el ritmo del cuerpo al subir y bajar de la cuesta, buscando sistematizar el movimiento.

En la tercera clase se propuso la investigación de colores. De nuevo salieron con los dos profesores (de Teatro y Artes Plásticas) y buscaron discriminar, distinguir, clasificar los colores, el efecto en la apariencia del objeto, la importancia en la configuración de la forma, etc.

Realizaron notas descriptivas o presentacionales con lápices de colores sobre el mismo lugar que habían observado anteriormente, desde el punto de vista del movimiento y del tono vital. Inmediatamente de regreso a la escuela con la profesora de Artes Plásticas, intentaron pintar las relaciones color-objeto más importantes que habían detectado para, después, intentar abstraer el objeto y representar solamente los colores que los habían impresionado. Estos niños ya habían pasado por ejercicios y proyectos que abordaban el problema de la abstracción como un proceso de pensamiento y representación visual.

Un niño que había observado la combinación de los colores de un loro en el patio trasero de una casa realizó una pintura abstracta desde el punto de vista de la forma. Sin embargo, su abstracción aún dejaba como andamiaje la representación del objeto. La representación de los colores siguió el mismo movimiento de la cola del loro.

Salieron de nuevo a analizar detalles arquitectónicos o de la naturaleza en el mismo espacio ya observado.

El proyecto se desarrolló de acuerdo con el principio de trabajo de cada área involucrada: expresión corporal, artes plásticas y construcción de la escena en sus peculiaridades por separado y en una estructura interdependiente. Había una articulación desencadenante y una u otra articulación en función del objetivo final de la escritura y la acción de representar en una obra de teatro. La obra nunca fue considerada terminada, pero fue presentada como espectáculo al cabo de dos meses, un espectáculo que en ese momento era "ese", pero que podría ser otro al día siguiente.

Las artes plásticas no solo trabajaron en el escenario, ni la expresión corporal fue un simple instrumento preparatorio. Cada área tuvo su propia identidad, y se podían percibir los puntos de identificación de los lenguajes, así como la especificidad de cada uno. Esto se puede realizar cuando dos o más profesores, cada uno muy competente en su campo, están dispuestos a trabajar juntos, y buscan conocer, al menos horizontalmente, la zona que no le es específica. Por lo tanto, tuvimos una integración alocéntrica.

La integración alocéntrica es la exploración de los principios organizadores y de la gramática articuladora y de los significados de la obra de arte en la música, en la expresión corporal y en el teatro específicamente, que llevan al alumno a darse cuenta de lo que es similar y diferente en los lenguajes artísticos.

En 2004/2005, Rejane Coutinho, Heloisa Margarido Sales, y yo hicimos una encuesta encargada por el Centro Cultural del Banco do Brasil de San Pablo, sobre lo que hicieron los profesores de Arte con el material preparado para ellos en cada gran exposición (cuatro al año), que se componía de un texto que problematizaba la exposición y las transparencias para proyectar a sus estudiantes.

Participaron en la investigación 70 profesores, que se dividieron en cuatro grupos. El grupo focal con 10 profesores, el grupo de control también con 10 profesores y dos grupos de referencia con 20 y 30 profesores.

Los 10 profesores del grupo focal trabajaron de forma interdisciplinaria y obtuvieron los mejores resultados. Entre ellos estaba Carlos Alonso, quien trabajó con el profesor de Ciencias, de Historia y de Portugués; José Rebelo Júnior, que trabajó con la profesora de Portugués; y la profesora de Historia. Él mismo se interdisciplinarizó al trabajar con teatro, un área en la que había tomado algunos cursos y que también conocía a través de su esposa, doctora en Teatro/Educación, la profesora Mercedes Frigola Pardo, que como coordinadora de informática, había trabajado con la profesora de Artes Visuales y con la de Portugués.

La computadora es una excelente herramienta para integrar conocimientos y, también, hay investigaciones que muestran que el dominio de la máquina se produce de manera más divergente y efectiva si se realiza a través del arte. La obra de Mercedes Frigola, profesora de la Red Municipal de San Pablo en 2004 lo demostró.

Podemos utilizar su trabajo como un excelente ejemplo de interdisciplinariedad y de educación artística de calidad.

Pero la computadora no es esencial para el trabajo interdisciplinario. Lo fundamental es un grupo de profesores con ganas de afrontar aventuras cognitivas.

Nos queda por responder por qué el plan de estudios integrado alocéntricamente es más eficiente.

Llegamos a la conclusión de que las razones de la eficacia del plan de estudios integrado son:

1. social: los problemas sociales son mayores que la capacidad de las disciplinas aisladas para resolverlos. Ejemplo: el problema de la ecología, el medio ambiente, la pobreza, la violencia, el género, la utilización de nuevas tecnologías, además de los problemas éticos y religiosos;
2. cultural: presta más atención a la cultura visual que el estudiante trae a la escuela, publicidad, cine, problemas relacionados con la comunidad y la ciudad, como el arte público, los centros comerciales, la basura, etc.;

3. psicológico: problemas relacionados con la subjetividad y la identidad, nuestro lugar en el mundo, el autoconocimiento y las demás expresiones de la mente;
4. consideraciones epistemológicas multimediáticas: capacita a los jóvenes para que puedan lidiar con la intimidad y la propiedad con múltiples medios para responder los problemas de conocimiento y la vida cotidiana.

En fin, diría que la interdisciplinariedad es hoy una respuesta adecuada y posible, pero no ideal para abarcar la diversidad que rodea la escuela y la educación. La transdisciplinariedad sería una respuesta más revolucionaria, pero sigue siendo una utopía que debemos trabajar para alcanzar.

> El pensador cultural Homi Bhabha hace una importante distinción entre una postura crítica interdisciplinar y una postura crítica transdisciplinar: en la primera, el crítico se ubica claramente en una determinada disciplina de origen y busca en otras disciplinas contribuciones para comprender y/o explicar fenómenos que le interesan; estas nuevas contribuciones, sin embargo, se traen para y son transformadas por la disciplina de origen del crítico; la disciplina de origen del crítico y la identidad disciplinar del crítico, a pesar de beneficiarse de las nuevas contribuciones, no cambian.
>
> Por otro lado, en la postura transdisciplinar, el crítico busca nuevas contribuciones en otras disciplinas y busca traerlas de regreso a su disciplina de origen para que esta pueda transformarse, ya que se alimenta de estos nuevos insumos y genera, así, nuevos conocimientos, nuevas posturas y nuevos objetos de estudio (Souza, 2007, p. 129).

Hoy prefiero hablar de la interterritorialidad del conocimiento, porque en ella está implícita la negativa a dividir el conocimiento en disciplinas. La síntesis cultural es más amplia y abarcativa cuando mapeamos territorios, desobedeciendo los límites sin siquiera tener que restablecerlos más tarde.

De este modo, escribí un artículo sobre interdisciplinariedad para, al final, negar las propias disciplinas.

ARTE/EDUCACIÓN
COMO MEDIACIÓN CULTURAL

Dilemas del Arte/Educación como mediación cultural en relación con las tecnologías contemporáneas*

Arte/Educación es la mediación entre Arte y Público, y la Educación del Arte es un compromiso con la continuidad y/o con el plan de estudios, ya sea formal o informal. Estos conceptos asociados con el concepto de Arte como experiencia cognitiva han constituido el núcleo de las teorías posmodernas en Arte/Educación (Efland, Freedman y Stuhr, 1996; Efland, 2002).

Hoy, lo que se busca principalmente es incidir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes a través del conocimiento del arte, que incluye la producción y potencialización de la recepción crítica del arte.

En el Alto Modernismo se hablaba del Arte en la Educación para el desarrollo de la sensibilidad, pero pocos intentaron conceptualizar esta sensibilidad. El terrible recuerdo que dejó en nuestra imaginación la Segunda Guerra Mundial fue el de hombres "sensibles" a la música que asesinaban a sangre fría a judíos, comunistas, gitanos y opositores en los campos de concentración.

Por eso, hoy cuando escucho a arte/educadores caer en el lugar común de decir que la función del Arte en la Educación es desarrollar la sensibilidad, me vienen a la mente esos nazis sensibles al arte, la música, en los campos de exterminio, hace sesenta años.

* Extraído de Ana Mae Barbosa (2005). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.* San Pablo: Cortez.

Hice una encuesta en el año 2000 sobre lo que piensan las arte/educadoras sobre la enseñanza del Arte y el 82% de ellas respondió que su objetivo era desarrollar la sensibilidad de los estudiantes. La cáscara de banana sobre la que se deslizaron los arte/educadores de los años sesenta y setenta fue la "creatividad" invocada unánimemente como el objetivo sagrado del Arte en la Educación sin haber aclarado los conceptos y sin conocimiento de las investigaciones que definieron la operación creativa (Barbosa, 1975). En las décadas del ochenta y noventa, la cáscara de plátano fue y sigue siendo "el desarrollo de la sensibilidad". Cuando se les preguntó qué era la "sensibilidad", las profesoras que investigué en el 2000 respondieron con más insistencia que era: "poder ser emocional", junto con otras respuestas como "poder respetar a los demás", "ser obediente a las reglas de la sociedad", "sufrir con el sufrimiento ajeno", "ser romántico", "ejercer la ciudadanía", etc. Solo una arte/educadora habló de la sensibilidad como el desarrollo de los sentidos. Esta definición de sensibilidad como el conjunto de funciones orgánicas que buscan la inteligibilidad, el placer, la sensualidad es la que responde a las condiciones de la posmodernidad.

El arte, como lenguaje agudizador de los sentidos, transmite significados que no se pueden transmitir a través de ningún otro tipo de lenguaje, como el discursivo y el científico. Entre las artes, las visuales, que tienen la imagen como materia prima, permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y cómo nos sentimos.

Recordando a Frantz Fanon, diría que el arte capacita a un hombre o a una mujer a no ser un extraño en su entorno ni en su propio país. Supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece, reforzando y ampliando sus lugares en el mundo.

El Arte en la Educación, como expresión personal y como cultura, es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo individual.

A través del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar

la capacidad crítica, algo que permite analizar la realidad percibida y desarrollar la capacidad creativa para cambiar la realidad analizada.

Para la educación modernista, dentro de los procesos mentales involucrados en la creación, la originalidad fue el más valorado, de ahí el apego del modernismo a la idea de vanguardia.

Hoy, la flexibilidad y la elaboración son los factores de creatividad más buscados en la educación posmoderna. El concepto de creatividad se ha expandido.

En Nueva York, en los años ochenta, una investigación de delincuentes juveniles llegó a la conclusión de que tenían la capacidad de elaboración muy poco desarrollada. Entre los factores creativos, era el menos desarrollado entre los jóvenes en conflicto con la ley. Les resultó muy difícil rediseñar su entorno para adaptarlo mejor a sus deseos y necesidades. Esta incapacidad generaba a menudo violencia. Involucrados en proyectos de Arte, la gran mayoría de ellos lograron superar sus limitaciones circunstanciales y reconstruir sus vidas.

Deconstruir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo según el contexto y la necesidad, son procesos creativos que se desarrollan haciendo y viendo Arte, decodificadores fundamentales para la supervivencia en el mundo cotidiano.

Si el arte es tan importante, ¿cómo explicar el prejuicio contra el Arte/Educación en Brasil?

El prejuicio comienza con las instituciones artísticas que deberían ser conscientes de que la Educación es el instrumento más eficaz para formar un público.

Es interesante notar que estas instituciones desconfían tanto de la Educación que intentan renombrarla con “nombres de fantasía”, como dicen los farmacéuticos.

Pocas instituciones, como museos y centros culturales, tienen el coraje de designar sus departamentos enfocados en la docencia, la divulgación o la extensión simplemente como Departamento, Sector o División de Educación. Esto no sucede en el llamado Primer Mundo. Hubo un tiempo en que Francia escondía la labor educativa de sus

instituciones bajo el nombre de Acción Cultural. Era el síndrome post 68 de rechazo a la Educación.

Hoy asumen el rol educativo y la denominación educación con orgullo y con la conciencia de que la función principal de la cultura es educar, como proclamó Jack Lang cuando fue ministro de Educación. Anteriormente había ocupado el Ministerio de Cultura con gran éxito y por eso sabía que Cultura es poder y el marketing de una nación. ¿Por qué nos da tanta vergüenza aliarnos a la educación y adoptamos expresiones desviadas, maquilladoras como acción educativa, acción cultural y otras más limitantes y burocratizadas como servicio educativo cuando lo que hacemos es específicamente Educación?

Hasta los años noventa, el horror a la educación caracterizó a las entidades culturales de élite en Brasil, algo que aumentó cuando esta entidad se dedicó al Arte, especialmente a las Artes Plásticas. Cuando se trata de Arte, este se presenta más valioso mientras más protegido esté de la contaminación con la Educación.

Lo peor es que este disgusto por la educación todavía ataca con enorme frecuencia a los mismos profesores de Arte en las facultades y universidades. No es raro en Brasil que los artistas profesores/as universitarios/as en discusiones sobre educación universitaria o en congresos de Arte/Educación en general, comiencen o terminen afirmando enfáticamente que no entienden de Educación. Es una forma disfrazada de decir que no les interesa la Educación porque son inteligentes y talentosos/as.

Cómo enseñan, por qué enseñan, a quién enseñan no les interesa. ¿Deberían estar interesados en estas cuestiones o al artista le basta su obra para enseñar? Además, difunden la consigna modernista de que el arte no se enseña. Seamos radicales: nada se enseña y todo se aprende, depende del diálogo, la interlocución, la intermediación, la necesidad y el interés.

La realidad es que la mayoría de los/las artistas cuando enseñan Arte lo hacen para complementar su presupuesto. Al desdén por la educación, característico de quienes se dedican a actividades de élite

y no son ricos, se suma una cierta vergüenza por no ser campeones de ventas, lo que les permitiría vivir exclusivamente de la mercantilización de sus trabajos.

En la cultura artística brasileña, la educación se considera sinónimo de mediocridad. ¿Es por la mala calidad de nuestra enseñanza? Quizá no, porque los que están horrorizados por la educación "no entienden de Educación", no saben juzgar qué es calidad en educación, ni siquiera en relación con la enseñanza que practican. Creo que son los bajos salarios los que criminalizan la educación en Brasil.

En la sociedad neoliberal, solo quienes tienen dinero para consumir merecen respeto. En el mundo de las Artes Plásticas, quienes importan visten bien, van a peluquerías de lujo, pueden comprar obras de arte, pueden influir o aspirar a influir en los consejos de galerías y museos y sobre todo en las decisiones de las instituciones que financian proyectos y otorgan becas. Además, son siempre los mismos quienes deciden estas becas y los que las ganan. Cualquier defensa de la Educación levanta la sospecha de pobreza en el bolsillo y, por razonamiento primario, en el espíritu. Es la lógica capitalista.

Para no parecer injusta, quiero recordarles que en los últimos años empresas y fundaciones vinculadas a empresas o al capital "desnacionalizado", advertidas por las naciones centrales sobre los peligros endémicos de la miseria en la sociedad que las rodea, han creado programas de apoyo a proyectos de educación para los pobres. Sin embargo, las razones neoliberales se imponen y limitan la ayuda a proyectos que pueden autofinanciarse en el corto plazo. Lo cierto es que los que realmente necesitan nunca podrán autofinanciarse porque no son comerciales, mientras que muchos proyectos equivocados, que colonizan aún más la pobreza, sirven de marketing para las personas y las empresas que financian.

Pero volvamos a las instituciones culturales. En Brasil, la educación en museos y centros culturales, aunque *glamourizada* con otro nombre, es siempre la última en la escala de prioridades y valores jerárquicos. En este sentido, tenemos una situación similar, aunque peor, a la de hace doce años en los Estados Unidos cuando el Instituto

Getty encargó a Elliot Eisner y Stephen Dobbs una investigación sobre Arte/Educación en museos.

Eligieron diez museos de arte de gran nombre para analizar. Llegaron a la conclusión de que todos los museos, en sus estatutos, enfatizaban la Educación como su objetivo primordial, enunciando este objetivo incluso antes que el objetivo de preservación.

En Brasil, ante el lema de “prioridad social”, muchos museos se niegan a sistematizar un sector educativo. Cuando Gláucia Amaral fue representante del Ministerio de Cultura en San Pablo (94) intentó financiar programas de Educación en museos que aún no tenían, pero ni estos museos ni la propia Secretaría de Estado de Cultura se interesaron.

Cuando fui directora del Museo de Arte Contemporáneo (MAC) aunque las prioridades eran muchas, como por ejemplo construir una sede, ampliar el archivo brasileño contemporáneo y estadounidense, posibilitar el acceso a todas las clases sociales con exposiciones donde el pueblo pudiera verse reflejado, dar lugar a la Multicultura Visual e implementar una división de Educación interdisciplinaria. Estos dos últimos ítems, la preocupación Multicultural y la Educación fueron blancos de ataque de artistas y curadores ligados a las élites. Una curadora brasileña que vivía en Nueva York llegó a reclamar que había más educadores que secretarias y que quería transformar el museo en una escuela.

Volviendo a Eisner y Dobbs, su investigación denunció que la importancia de la educación en los museos estadounidenses estaba solo en el papel. En la práctica, los educadores eran profesionales poco considerados, sin un plan de carrera, sin poder de decisión e intervención, sometidos al discurso del curador, a los intereses del marketing, sometidos al salvajismo intervencionista de los *dandis*, ganando menos que curadores, investigadores, diseñadores, etc.

En ese momento, los educadores del museo tomaron el informe como un insulto, pero diez años después se celebró en una mesa redonda en la Conferencia Anual de la Nacional Art Education Association en Washington.

Se celebró al ser identificado como el elemento impulsor de la concientización de los arte/educadores que, a partir de él, buscaron generar cambios. Estos cambios fueron radicales. Es cierto que razones políticas impulsaron los cambios, un ejemplo fue el vuelco del sistema federal de financiamiento de las artes que, por razones moralistas y por lo tanto insostenibles, se volvió extremadamente estricto con los proyectos de exposición y para no descontentar a las instituciones, recortando radicalmente los fondos, reforzó financieramente el área de Educación de los museos.

Los curadores, hasta entonces dioses de los museos, comenzaron a cortejar a los sectores educativos para realizar proyectos conjuntos y así aprovechar los grandes fondos de Educación. No fue fácil, las enormes presiones para hacer que los arte/educadores abdicaran de sus nuevas prerrogativas llevaron, como en el MoMA, a pedidos de renuncia de los educadores. Pero, fundamentalmente, gracias al poder combativo de los arte/educadores, hoy, en los Estados Unidos, las políticas públicas reconocen en la práctica el territorio educativo como esencial para el mantenimiento de la hegemonía política de las instituciones e incluso del propio país. Todo ello ha llevado a otros profesionales de los museos a reconocer la necesidad de que los educadores colaboren en sus especialidades y ya se puede hablar de una integración interdisciplinar entre curadoría, educación, marketing, comunicación. Esta interdisciplinariedad ha sido facilitada en gran medida por las llamadas nuevas tecnologías, a las que prefiero llamar tecnologías contemporáneas, porque la supervivencia de lo nuevo es incierta y puede ser muy corta, mientras que lo contemporáneo tiene como garantía de duración al menos una vida, una generación y puede ser una terminología reducida meramente al tiempo, sin la mancha modernista de vanguardia que conlleva el concepto de "nuevo".[1] Sin embargo, en Brasil, antes de pensar si las tecnologías contemporáneas amplían el alcance de la Educación en las Instituciones Culturales, tenemos que convencerlas de trabajar en base a

[1] Lucía Pimentel me alertó sobre esta discusión terminológica.

conceptos actualizados y democráticos de la educación y reorganizarse para promover una educación continua y cuestionadora y no solo utilizar un supuesto sector educativo para llevar las escuelas a las exposiciones con el fin de inflar las estadísticas de visitantes. En este país, el número de visitantes por sí solo impresiona a la prensa, a los políticos, a los productores culturales y a los patrocinadores.

Esto no es nada nuevo, sucede desde la Edad Media, cuando la nobleza feudal ofrecía al público las primeras exposiciones de arte, exhibiendo sus tesoros en tapices en los balcones de sus palacios los días festivos, ya que cuántas más personas lo ven, más prestigio se adhieren a las obras de arte expuestas y sus propietarios.

Si el concepto de Educación de una institución se reduce a dar acceso a sus exposiciones, colecciones y eventos, no hay duda de que las TC tuvieron un papel muy potenciador. Antes de la computadora, nuestro acceso remoto a las obras de arte solo se producía a través de libros muy caros, que en Brasil producían principalmente los bancos para regalar a sus clientes a fin de año, ya que incluso los catálogos eran raros y en blanco y negro. Los profesores y alumnos de arte esperábamos sentados. ¿Qué profesor tiene capital suficiente para ser considerado un buen cliente de instituciones financieras, tan bueno que justifique recibir un obsequio del banco a fin de año?

Los videos CD-ROM y DVD producidos sobre artistas, exposiciones y colecciones han democratizado enormemente el acceso a las obras de arte visual, aunque para usarlos en el aula, a menudo tuve que reproducirlos primero sin sonido, solo la imagen, porque los textos supuestamente críticos eran tan pobres, tan jactanciosos, tan dulces e inocuos que temía que contaminaran la percepción y la capacidad analítica de mis alumnos.

Un desfasaje similar entre el avance tecnológico y la calidad conceptual se produce ahora con la mayoría de los productos de museos y centros culturales, generados por tecnologías contemporáneas, que pretenden dar acceso a la obra de arte. Extraordinarios CD-ROM, tecnológicamente hablando, con imágenes de alta definición,

numerosas secuencias de información a seguir, etc., conviven con interpretaciones teóricas que reducen el Arte y la Educación.

Debemos perder la vergüenza de interferir con la Educación y afrontarla sin subterfugios para renovar nuestro concepto de Educación en los museos. Es Nicholas Serota, el admirable director de la Tate Gallery y el Tate Modern quien viene defendiendo el concepto más contemporáneo y amplio de la Educación en los museos. Para él, la Educación en los museos no se limita a un departamento que se ocupe de los niños, las escuelas, las comunidades, cursos para adultos, guías de exposiciones, etc. La curaduría y el diseño de las exposiciones son también Educación. La forma en que se exponen, se cuelgan las obras está directamente ligada a conceptos de cómo se aprende Arte que predominan en una sociedad.

Para Serrota, fue Charles Eastlake, quien, al convertirse en director de la National Gallery de Londres en 1855, otorgó a los museos el papel de instituciones públicas con un objetivo eminentemente educativo, adoptando simplemente una nueva forma de exponer, diferente a la mera decoración de paredes. Adoptó la política de colgar cuadros en orden cronológico, ilustrando escuelas de pintura (quattrocento, primitivos italianos, etc.). Transformó los museos de arte de los tesoros en libros de historia del arte. ¿Y cómo aprendió la gente común Historia del Arte en esa época? Decorando las fechas de nacimiento y muerte de los artistas, el inventario de sus obras, su ubicación y características de las diferentes escuelas. El Museo de Arte Moderno de Nueva York, con Alfred Barr, innovó un poco al reemplazar el principio de colgar por escuelas por el principio de colgar por movimientos. Pero, el reinado de la cronología se mantuvo.

Para Serota, hasta 1980, ese fue el modelo. Lo peor es que la mayoría de los CD-ROM todavía siguen el modelo cronológico. Además, la hipertextualidad es tan preliminar que se limita casi únicamente a definir escuelas, aunque la tecnología nos lleve al milagro virtual de entrar en las salas del museo e incluso saber en qué lugar de la sala se encuentra el cuadro que queremos ver. De hecho, el aligeramiento hipertextual ha influido en el material escrito distribuido en grandes

exposiciones a profesores y grupos de estudiantes que los visitan y la mayoría no puede resistirse a presentar un glosario de términos relacionados con el Arte, lo que reduce la historia y la capacidad de interpretación. Mera educación bancaria, como diría Paulo Freire.

Lo que Nicholas Serota propone es un museo que eduque a través de la experiencia para la interpretación. Fue el principio de interpretación "combinar obras de diferentes artistas para proporcionar una lectura seleccionada de ambas, del Arte y la Historia del Arte" el que guió la organización de las salas de la Tate Modern, estableciendo una secuencia determinada no por la cronología sino por la concentración necesaria para la interpretación. A las salas que requieren mucho esfuerzo de interpretación les siguen otras en las que la experiencia es más epitelial que lógica. Existe preocupación respecto de la respiración interpretativa.

El tiempo histórico se destacó por las comparaciones entre artistas y no por la secuencialidad. Un paisaje de Monet dialoga con un paisaje en blanco y negro de Richard Long abstraído con la ayuda de un ordenador, animando al espectador a reconstruir, utilizando la memoria y la imaginación, los 100 años de Historia del Arte que transcurrieron entre las dos obras. Desnudos de Marlene Dumas dialogan con desnudos de Matisse, llevándonos a reflexionar sobre las diferencias en la representación del cuerpo de la mujer definido por ella misma y la representación de la mujer como el "otro" bajo la mirada masculina. Serota define su enfoque como uno que traza paralelos entre períodos, explora las relaciones entre artistas y pueden ser consideradas instalaciones.

Señala como renovación las instalaciones de un solo artista por otro artista, como fue el caso de la sala Giacometti de Scott Burton en el MoMA y también podemos agregar como innovación las instalaciones colectivas de obras del archivo de artistas, como se hizo en la National Gallery de Londres (1989), en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP (1989) y en el Museo de Diseño de Viena (1990).

Quienes producen CD-ROM y sitios web de museos deben buscar alternativas a la dictadura de la cronología para que sean teóricamente relevantes.

Los medios que Serota señala como contemporáneos para colgar obras en los museos se corresponden con la forma en que se busca enseñar el arte en la actualidad, enfatizando la recepción por parte del apreciador y no solo la obra y su productor. La lectura de los campos de sentido del Arte es el núcleo de su enseñanza a principios de este siglo. La historia gana importancia como contexto que dialoga con otros contextos en la decodificación de la obra.

En general, las páginas web de museos y exposiciones ayudan poco a la educación del espectador/lector. Parece que solo les preocupa contar de manera convencional la historia del museo, dar información banal como el horario, y la divulgación y el marketing de los eventos y exposiciones. Algunos museos como el de Arte Contemporáneo de Chicago prestan más atención a la educación y ofrecen planes de clases basados en sus exhibiciones. Pocas páginas web se preocupan por definir la institución en términos conceptuales, lo que ya sería una preocupación educativa. Uno de los pocos ejemplos positivos, en este sentido, es el del Museum White the Witte en Holanda, que busca conceptualizar la cultura visual presentándola no como una sucesión de estilos sino animando al visitante a verla en términos de una serie de programas paralelos diseñados para satisfacer necesidades específicas. Nos da la posibilidad de analizar sus exposiciones en relación con las prácticas culturales y, por tanto, más allá de las prácticas jerárquicas predeterminadas por el sistema de las artes.

En cuanto a la lectura de obras de arte, confieso que dejo de mirar un CD-ROM cuando me encuentro con recursos fáciles y formalistas que reducen el formalismo en sí, como mostrar en una obra figurativa la estructura geométrica que la organiza, superponiendo cuadrados, triángulos, etc. en la imagen., para no definir, no interpretar nada, ni el campo de fuerza de la estructura.

Los primeros experimentos sobre informatización de imágenes en museos y sus correspondientes análisis fueron mucho más diversificados y teóricamente ricos. Avanzó la tecnología y los análisis críticos retrocedieron.

Creo que fue la National Gallery de Londres el primer museo en ofrecer a los visitantes en 1988 toda su colección informatizada, imágenes, documentos e interpretaciones basadas en la Iconografía de I. Panofsky y la Iconología de E. Gombrich, mucho más actual y compleja que el mero análisis geométrico de las obras que abundan en CD-ROM, que ni siquiera se puede llamar formalismo. En 1989, poder imprimir en la National Gallery las cinco páginas del análisis del cuadro de Van Eycks, *La pareja Arnolfini*, y llevarlo a mis alumnos representó para mí una aventura educativa. Imagínese que en estos quince años la crítica de arte se ha expandido y se ha ejercitado brillantemente en teorías como la deconstrucción, la estética de la recepción, el poscolonialismo, etc., pero esta expansión teórica no se refleja en los productos de las tecnologías contemporáneas.

A veces es simplemente la calidad técnica lo que compromete el producto. Resulta que en una página web el volumen y la calidad de la información son adecuadas para investigar el tema, objeto o exposición, pero la forma gráfica no lo es.

La página web de la exposición Esplendores de España: De El Greco a Velázquez en Río (1999) fue muy buena desde el punto de vista del contenido, pero dada la inadecuación de la elección del fondo negro, el color y la tipología de las letras, la mayor parte era ilegible. En Brasil hay una infinidad de cursos pésimos de Diseño Gráfico para web. Pocos prestan atención al hecho de que, además de la forma y el color entrelazados en el diseño tradicional sobre papel, hay otro elemento material en las tecnologías contemporáneas, que es la luz, que determina la legibilidad. Aún nos queda un largo camino por recorrer para que las TC funcionen de manera más eficiente a favor de la educación.

Es cierto que las TC ya han provocado cambios inesperados en varias áreas de los museos, desde la comunicación hasta la restauración

de obras, permitiendo el almacenamiento de un gran volumen de información y facilitando la difusión y transporte de esta información. Incluso creo que, al menos en Brasil, ¿el área menos beneficiada por las TC en los Museos es la educación? ¿Tendrá que ver con el horror a la Educación que cultivan las élites y los seudointelectuales en nuestro país?

Mi entusiasmo al inicio de los experimentos de TC en el campo de los museos fue enorme, tanto que, durante mi dirección, el Museo de Arte Contemporáneo de la USP fue el primer museo de Brasil en tener las imágenes de su colección computarizadas en monitores de colores (caros en esa época) y ya en 1992 se pudo acceder a la colección en terminales instalados en el propio Museo y en el Centro Cultural Maria Antônia. Fue un trabajo muy preliminar realizado gracias a la generosidad de los sectores de tecnología avanzada de la USP, pero fue pionero en museos en Brasil.

Anhelaba una evolución más integrada de lo que tenemos hoy entre el contenido y la tecnología en los productos del Museo. Lamento decirlo, pero la información y comprensión de la manipulación de información carecen de sustancia. Esperaba más de la interactividad como recurso educativo en los museos. Se desconocen los efectos educativos de la interactividad para la adquisición de conocimiento en Arte. No hay ninguna investigación al respecto. La evaluación de la interactividad de una página web o CD se basa en la cantidad de links y la cantidad de opciones ofrecidas y no en la intensidad de la experiencia que permite difuminar las distinciones entre creador y público, objetivo de las tecnologías contemporáneas en el Arte.

Desvié mi interés por la relación entre las tecnologías contemporáneas y el Arte/Educación en museos simplemente hacia el desarrollo de las posibilidades de lectura y comprensión del Arte producido en un entorno virtual.

¿Cómo ver las artes producidas por las tecnologías contemporáneas? ¿El arte del ciberespacio estimula más el intelecto? ¿Cuál es el alcance de la sensorialidad virtual?

Para comprender y disfrutar el Arte producido por los medios electrónicos, el público necesita una nueva escucha y una nueva mirada.

Mejorar la recepción de la obra de arte producida con la participación de la computadora y otros medios electrónicos es lo que me interesa ahora.

Saber ver y valorar la calidad de lo que pasa en la pantalla de la computadora iluminada es ser crítico y actual.

La conciencia de la tecnología y del arte para la educación de la recepción de las Artes Tecnologizadas es lo que deberíamos buscar desarrollar para tener un público crítico e informado.

La tecnología ha sido conmemorada como la gran revolución de nuestro tiempo, sin embargo, se ha estudiado casi solo como un principio operativo. Lo que parece interesar es principalmente cómo funciona la máquina, generando una relación de consumo en la que el individuo está dominado por la dinámica instrumental.

La participación que propone la máquina es limitada mientras que la participación propuesta por el individuo no se ajusta solo a la lógica de la tecnología, pudiendo conceptualizar su uso.

Para ampliar los límites de la tecnología y su uso, es necesario pensar en la relación entre la tecnología y el proceso de conocimiento; tecnología y proceso creativo.

La tecnología no solo ha transformado las prácticas cotidianas, sino también los modos de producción intelectual y ha desdibujado los límites entre la comprensión y la certeza.

La percepción, la memoria, la mimesis, la historia, la política, la identidad, la experiencia, la cognición están ahora mediadas por la tecnología.

La tecnología es asimilada por el individuo para reforzar su autoridad, pero también puede enmascarar las estrategias de dominación ejercidas desde el exterior. El factor diferencial de estas dos hipótesis es la conciencia crítica.

La cultura contemporánea, al interrelacionar necesidad y expresión, creó un ambiente propicio para la integración de la inteligencia,

la emoción y la tecnología, transformando la cognición en una forma de consumo que estimula la imaginación.

Participación, representación, deseo, creación, expresión son conceptos transformados por la acción de la tecnología.

¿Cómo se interrelaciona la tecnología con la estructura de nuestra existencia? ¿Cómo ha ido modificando los procesos mentales naturales, haciéndolos menos disciplinarios y específicos? Estas son preguntas cruciales.

La interdisciplinariedad es la condición epistemológica de la posmodernidad y la interculturalidad la condición política de la democracia. La alianza de estas dos condiciones básicas de la vida contemporánea con tecnologías flexibles y multiplicadoras garantizarán un humanismo en constante reconstrucción para responder a los cambios sociales imponderables y permanentes.

Con la atención que la Educación viene dando a las nuevas tecnologías en el aula, es necesario no solo aprender a enseñarlas, insertándolas en la producción cultural de los estudiantes, sino también educar para la recepción, comprensión y construcción de valores de las Artes Tecnologizadas que forman un público consciente.

La formación crítica de quienes dejaron la Escuela antes de la revolución tecnológica y no tuvieron acceso a las nuevas tecnologías es responsabilidad de las instituciones culturales. Son responsables de abordar aspectos de la tecnocultura que van más allá de la instrucción rutinaria, permitiendo la reevaluación del sentido de la creatividad, percepción, cognición, educación.

El arte creado en un entorno tecnológico necesita discutirse en vista de las ideologías y teorías del arte generadas por él, para ser mejor evaluado humanísticamente.

Cómo ver, cómo escuchar, cómo aprender y enseñar las artes relacionadas con las nuevas tecnologías es la cuestión de los epistemólogos contemporáneos. Cómo utilizarlos como instrumento de mediación cultural es tarea de los arte/educadores de hoy.

La mediación cultural es social*

El concepto de educación como mediación se ha ido construyendo a lo largo de los siglos. Sócrates sostenía que la educación era el nacimiento de las ideas. Podemos decir, siguiendo esta lógica, que el profesor asistía, mediaba el parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky y muchos otros atribuyeron la responsabilidad del aprendizaje a la naturaleza, al sujeto o al grupo social, y el profesor funcionaba como organizador, estimulador, cuestionador, aglutinador. El profesor mediador es todo esto. Finalmente, Paulo Freire consagra en la contemporaneidad la idea de que nadie aprende solo y nadie le enseña nada a nadie, aprendemos unos de otros mediatizados por el mundo. En el siglo XX, el concepto de educación como enseñanza comenzó a minimizarse para dar paso a ideas socio-constructivistas que atribuyen al profesor el papel de mediar en las relaciones de los aprendices con el mundo que deben conquistar a través de la cognición. El arte tiene una importancia enorme en la mediación entre los seres humanos y el mundo, lo que da un papel destacado al Arte/Educación: ser la mediación entre el arte y el público.

El lugar experimental de esta mediación es el museo. Pienso en los museos como laboratorios de arte. Los museos son laboratorios de conocimiento del Arte, tan fundamentales para aprender Arte como los laboratorios de Química para aprender Química. Depende de los educadores que lleven a sus alumnos a los museos extender en talleres, atelieres y aulas lo aprendido y aprehendido en el museo.

* Extraído de Ana Mae Barbosa y Rejane Coutinho (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. San Pablo: Editora UNESP, pp. 13-22.

Una encuesta que hice y que aún debe analizarse demuestra que el proceso de mediación más eficiente se da en lugares de Arte, es decir, en museos y exposiciones. Los niños de siete u ocho años, cuando dibujan dentro de museos, después de ver una exposición rompen con el esquema (línea de base abajo y cielo arriba) con más frecuencia que cuando dibujan en la escuela después de visitar la exposición. No conozco investigaciones que demuestren que los niños dibujan de manera diferente cuando ven las obras originales en el museo y cuando ven las obras que se reproducen en el aula. Mi hipótesis es que hay una diferencia, pero como solo tendré un máximo de diez años de vida útil, dejo que otros prueben mi hipótesis.

El prestigio de los departamentos de educación de los museos de arte es algo muy reciente, aunque todavía existe una enorme resistencia por parte de curadores, críticos, historiadores y artistas a la idea del museo como institución educativa, lo que los lleva a considerar a los educadores como profesionales de segunda categoría.

En la camiseta de los mediadores de la Bienal de 1998 se leía la frase "SACATE LAS DUDAS", que transmitía una concepción equivocada, reductora y humillante del papel del mediador. A menudo, en los museos, me encuentro con situaciones que desempoderan a los arte/educadores y privilegian a los curadores y críticos.

Nicholas Serota, el admirable director de la Tate Gallery y Tate Modern, viene defendiendo el concepto más contemporáneo y amplio de la educación en los museos. Para él, la Educación en los museos no se limita a un departamento que se ocupe de niños, escuelas, comunidades, cursos para adultos, guías de exposiciones, etc. La curaduría y el diseño de las exposiciones también es Educación. Estamos un poco lejos de que este concepto sea aceptado en Brasil. La forma en que se exponen, se cuelgan las obras está directamente ligada a conceptos de cómo aprender Arte que predominan en una sociedad.

Según Serota, fue Charles Eastlake quien, cuando asumió la dirección de la National Gallery de Londres en 1855, otorgó a los museos el papel de instituciones públicas con el objetivo eminentemente

educativo, adoptando simplemente una nueva forma de exhibir, diferente a la mera decoración de paredes. Él adoptó la política de colgar cuadros en orden cronológico, ilustrando escuelas de pintura (quattrocento, primitivos italianos, etc.). Transformó los museos de arte de gabinetes de tesoros en libros de historia del arte. ¿Y cómo se aprendía la historia del arte en ese momento? Decorando las fechas de nacimiento y muerte de los artistas, el inventario de sus obras, su ubicación y características de las diferentes escuelas.

El Museo de Arte Moderno de Nueva York, con Alfred Barr, innovó un poco, sustituyendo el principio de colgar por escuelas por el de colgar por movimientos (impresionismo, cubismo, expresionismo, etc.). Pero, el reinado de la cronología se mantuvo. Para Serota, hasta 1980 este fue el modelo. Lo peor es que la mayoría de los CD-ROM de los museos todavía siguen el modelo cronológico.

Confían en la intertextualidad para parecer actuales. Pero la hipertextualidad suele ser tan preliminar que se limita casi únicamente a definir movimientos (nuevamente impresionismo, cubismo, expresionismo, etc.) aunque la tecnología que manipulan los CD-ROM nos lleve al milagro virtual de entrar en las salas del museo e incluso saber en qué lugar de la sala está el cuadro que queremos ver. Por cierto, el aligeramiento hipertextual ha ido influyendo en el material escrito distribuido en grandes exposiciones a docentes y grupos de alumnos que los visitan y la mayoría no puede resistirse a presentar un glosario de términos relacionados con el Arte, lo que reduce la Historia y la capacidad de interpretación. Mera educación bancaria, como diría Paulo Freire.

Lo que propone Nicholas Serota es un museo que eduque a través de la experiencia hacia la interpretación. Fue el principio de Interpretación, "combinar obras de diferentes artistas para propiciar una lectura seleccionada tanto del Arte como de la Historia del Arte", el que guió la organización de las salas de apertura de la Tate Modern, estableciendo una secuencia determinada no por la cronología, sino por las variaciones de concentración necesarias para la interpretación. A las salas que requerían mucho esfuerzo de interpretación

le siguieron otras donde las vivencias parecían más epiteliales que intelectuales. Había preocupación con respiración interpretativa.

El tiempo histórico se resaltó mediante comparaciones entre artistas y no por la secuencialidad. Un paisaje de Monet dialogaba con un paisaje en blanco y negro de Richard Long abstraído con la ayuda de una computadora, estimulando al espectador a reconstruir, usando la memoria y la imaginación, los 100 años de Historia del Arte que transcurrieron entre las dos obras. Desnudos de Marlene Dumas dialogan con desnudos de Matisse, que nos llevan a reflexionar sobre las diferencias en la representación del cuerpo de la mujer definido por ella misma y la representación de la mujer como el "otro" bajo la mirada masculina. Serota define su enfoque como uno que traza paralelos entre períodos, explora las relaciones entre artistas y puede considerarse instalaciones.

Señala como renovación las instalaciones de un solo artista por otro artista, como fue el caso de la sala Giacometti por Scott Burton en el MoMA y también podemos agregar como innovación las instalaciones colectivas de obras de archivo de artistas, como el realizado en la National Gallery de Londres (1989), en el Museo de Diseño de Viena (1990) y en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP (1989-1992). En el MAC/USP interpretaron el archivo organizando exposiciones Haroldo de Campos, Arnaldo Antunes, Cristiane Torloni y Arcangelo Ianeli.

Los medios que Serota señala como contemporáneos para colgar las obras en los museos se corresponden con la forma en que se está buscando enseñar el arte en la actualidad, enfatizando la recepción por parte del espectador y no solo la obra y su productor. La lectura de los campos de sentido del Arte es el núcleo de su enseñanza a principios de este siglo. La historia gana importancia como contexto que dialoga con otros contextos en la decodificación de la obra y su significado.

En el período dominado por el modernismo, la creación de atelieres gratuitos, actividades de animación cultural y talleres (así llamados solo a partir de 1983, después del Festival de Invierno de

Campos de Jordão, el primer evento que sé que usó este nombre) fue prácticamente frecuente en grandes museos como el MASP con el Club Infantil (1948), creado por Suzana Rodrigues (Bredarioli, 2004), y el MAM de Río que movió la ciudad con Domingos de la Creación y con el atelier para niños y adolescentes dirigido por Ivan Serpa.[1] Posteriormente, la Pinacoteca del Estado de San Pablo y el Centro Cultural San Pablo también tuvieron atelieres libres muy bien dirigidos.

En Brasil, los primeros servicios educativos en museos dirigiendo a las personas a ver arte fueron organizados en los años cincuenta por Ecyla Castanheira y Sígrid Porto en Río de Janeiro. Los departamentos de educación del Museo Lasar Segall y del MAC/USP, a partir de fines de la década del ochenta, fueron muy influyentes en la formación de los profesores de Arte, introduciéndolos en la condición posmoderna.

Los atelieres para niños y adolescentes de estas dos instituciones ya no estaban comandados por el expresionismo, sino educados en lenguajes específicos como el grabado (Cláudio Mubarac, Renata Sant'Anna, entre otros) y el diseño (Ricardo Ribemboim). En MAC se sistematizó la Propuesta Triangular,[2] que modificó la enseñanza del Arte en las escuelas primarias y secundarias de Brasil, introduciendo el conocimiento del Arte junto con la práctica con los medios artísticos. La Propuesta Triangular destacó la importancia de interpretar el Arte y las ventajas de ver y analizar obras en vivo.

Los museos, lugares para la práctica de la lectura de las obras de arte, se volvieron más buscados por los profesores y sus alumnos.

[1] Algo curioso es que a los discípulos/as de Augusto Rodrigues, el creador de la Escolinha de Arte de Brasil en Rio de Janeiro, no les gustaba Serpa y ambos convivían en la misma ciudad y seguían la misma metodología expresionista. Cuando busqué el atelier de Serpa para hacer una estadía, tanto Augusto como el mismo Serpa me disuadieron con la excusa de que yo ya estaba muy bien preparada. Solo asistí a una clase de Serpa. La sensación que tuve es que los dos artistas dividieron bien a la clientela para convivir pacíficamente.

[2] Fue sistematizada con la colaboración de Lourdes Galo, Christina Rizzi, Mirtes Marins, Analice Dutra Pillar, Denise Alcade, Sylvio Coutinho entre otros. Sin embargo, la experiencia que apoyó la Propuesta Triangular comenzó en el Festival de Invierno de Campos do Jordão de 1983.

A medida que se difundió el Abordaje Triangular, y posteriormente cuando sus principios se integraron como una agenda oculta, a los *Parámetros Curriculares* determinados por el MEC (1996/1997), se intensificó la demanda de los docentes por cursos y visitas a museos.

A partir de los años noventa, por estos motivos o por un mayor desarrollo de la conciencia social, muchos museos crearon sectores educativos. La atención prestada a la educación en los museos aumentó cuando las megaexposiciones descubrieron que las escuelas son el público más numeroso de las exposiciones y que, por lo tanto, aumentan las estadísticas y ayudan a mostrar a los patrocinadores un gran número de visitantes.

El MASP ha recreado su sector educativo. Se organizaron cursos educativos en museos como el MAM/SP, el MAM/RJ, el MAC/Niterói, el MARGS/Porto Alegre, el MAMAM/Recife, el Centro Cultural Banco do Brasil (Río, SP, Brasilia), el Instituto Cultural Itaú, museos de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis. El análisis de los procesos de mediación utilizados en la realización de las visitas por parte de muchas instituciones muestra que algunas siguen apegadas a los guiones, dirigiendo la mirada del visitante únicamente a aquellas obras a las que los mediadores se habían preparado para hablar.

Olvidan que Rudolf Arnheim dijo que es a través de la selectividad que comienza la creatividad. El educador del museo debe dialogar con los intereses de cada grupo y, si es posible, de cada sujeto observador. Es el observador quien debe elegir qué analizar con la ayuda del mediador.

En otros casos de ejemplos educativos en museos, predomina la animación cultural y funciona como un instrumento de seducción, sin gran valor para conducir a la comprensión del arte. Los juegos superficiales, que no tienen el objetivo específico de desarrollar la percepción, tampoco conducen a nada, solo entretienen. Estos son los programas preferidos por los profesores visitantes cuando no saben nada de Arte. A menudo los llamo "las lentejuelas de las élites para el pueblo".

La Pedagogía Cuestionadora de muchas exposiciones del CCBB San Pablo es una de las mejores formas de mediación. En lugar de una visita guiada, con información proporcionada por los monitores (mediadores o educadores, como prefiero llamarlos), se proponen cuestiones que requieren reflexión, análisis e interpretación, sin evitar información que aclare y/o apoye interpretaciones. Incluso esta línea, si no instituye el diálogo entre educador y visitante, puede resultar irritante cuando el educador solo se limita a responder la pregunta del visitante. Por ejemplo, el visitante pregunta: "¿Por qué está esa cruz ahí?". El educador responde: "¿Por qué crees que está la cruz?" Esto una o dos veces es soportable, pero si ocurre constantemente en el transcurso de visitas comentadas (en lugar de visitas guiadas o monitoreadas), es un desastre.

Hay otra línea que afortunadamente ahora solo se ve raras veces, pero que en el caso de las megaexposiciones todavía ocurre. Se trata del sometimiento de la acción educativa a los designios del curador, funcionando el educador como un mero reproductor de las ideas del curador, que a veces repite sin siquiera comprender muy bien.

Hace unos cinco años tuve una experiencia en esta categoría. Una monitora que me acompañó, en una exposición que pretendía rivalizar con una de las Bienales, me preguntó primero si yo era artista. Le dije que no y ella se sintió segura para derramar con mucha simpatía una serie de conceptos que no había asimilado muy bien, como "esta obra tiene que ver con el no lugar". El respeto humano me impidió preguntar por qué. Pero poco después conocimos a una amiga mía, una famosa curadora, a quien la monitora no conocía. Le preguntó a la monitora si no había una camioneta que nos llevara a los otros lugares donde estaban las otras instalaciones. La joven respondió que no había ninguna y que las otras obras eran difíciles de encontrar porque la intención de la exposición era llevarnos a conocer la ciudad. La curadora le respondió: "Hija mía, soy de la rama y conozco esta historia. Lo que quiero es ver el resto de las instalaciones, algo que ya intenté y no pude por falta de estacionamiento". Obviamente, la monitora se sintió avergonzada y se fue rápidamente.

En muchos museos, el discurso del director o directora de Educación es magnífico, actualizado a través de las teorías contemporáneas del Aprendizaje, la Comunicación, el Arte/Educación o la Cultura Visual, pero si decidimos seguir una visita comentada o "guiada", como suelen llamar, descubrimos la brecha entre la teoría y la práctica. Hice esto en un museo de San Pablo, cuyo sector educativo es muy popular entre las élites y cuyo director educativo seduce con citas de filósofos de moda, y tuve el desencanto de asistir a una visita dictadora del sentido, pedante, monologal. Como dicen que soy radical, me alegré cuando Fernando Hernández, un educador español que viene mucho a Brasil, confirmó mi valoración. Me dijo lo mismo sobre dicho Museo y su sector educativo. La diferencia fue que él le dijo lo que pensaba a la educadora que "guiaba" la visita. Cuando terminó, le preguntó a Fernando: "¿Qué le pareció? Y me dijo que le respondió: "Dio una clase de Historia del Arte como se daba en la década del setenta". Imagino que la joven creyó que eso era un elogio. Esto se debía a que el gobierno y la élite todavía consideran buenos a los museos públicos de San Pablo. Consciente o inconscientemente quieren mantener al pueblo alejado del conocimiento del arte, mantenerlo aburrido para quienes no tienen educación formal, y por lo tanto, dominio de unos pocos.

Aún en la década de los noventa, el MAC/USP y el SESC se distinguieron en la producción de exposiciones para niños. Entre ellos, el mejor desde el punto de vista de una visión multicultural y base teórica fue *O labirinto da moda* (1996) con la curaduría de Gláucia Amaral. De hecho, en lo que respecta a la preparación de mediadores, el *Labirinto da Moda* fue un divisor de aguas. Antes, la idea era preparar a los monitores para que explicaran la exposición que se estaba presentando.

En el *Labirinto da Moda*, la idea era preparar mediadores que comprendieran el Arte y funcionaba como un curso muy bien planificado con reuniones para discutir textos y clases de profesionales del Arte durante el tiempo en que la exposición estuvo vigente. No se trataba solo de discutir los problemas específicos de la exposición, para

ello había otros encuentros. El equipo de coordinación/orientación estuvo formado por Maria Christina Rizzi, Ana Amália Barbosa y Cildo Oliveira. El SESC también organizó dos cursos importantes de Arte/Educación: "A compreensão e o prazer da arte" (La comprensión y el placer del arte) en 1998 y "A compreensão e o prazer da arte: além da tecnología" (La comprensión y el placer del arte: además de la tecnología) en 1999, en los que se trajo a profesores como Michael Parsons, Arthur Efland, Kerry Freedman, Doug Boughton, Mary Stokrocki, Neil Rolnick, y además, se contó con la colaboración de profesores brasileños, como Heloisa Ferraz, Ivone Richter, Lúcia Pimentel, Lucimar Bello, Regina Machado, Analice Dutra Pillar, Solange Coutinho, Rosangela y Milton Sogabe, además de muchos especialistas en nuevas tecnologías o artistas que utilizan las nuevas tecnologías.

Los museos, los centros culturales y las bienales han elaborado materiales interesantes para ayudar a la comprensión del arte. El libro *De olho no MAC* (1992) fue el pionero en la lectura de la obra de arte con niños y adultos analfabetos, y fue probado antes de ser publicado con el personal de seguridad del MAC y con niños de todas las edades.

Tengo una gran aversión por los materiales que solo resumen textos de curadores publicados en el catálogo. Es una manera poco sutil de decir a los educadores que no son capaces de entender el texto del curador o, peor aún, que no merecen recibir los catálogos.

Los materiales que traen un *menú* de preguntas sobre las obras exageran el cuestionamiento. En los materiales que los museos distribuyen a los profesores que he analizado, las preguntas suelen ser ingenuas, innecesarias, obvias e infantiles. Prefiero las preguntas que no solo se dirigen a la Lectura de la Obra observada, sino a la comprensión de cuestiones relativas al arte. La función de la pregunta es llevar a pensar, estimular asociaciones e interpretaciones.

Sin embargo, quiero enfatizar que los materiales con pocas imágenes y la biografía del artista son los más mediocres. Con pocas excepciones, los materiales suelen ser muy inferiores en el diseño gráfico frente los ricos catálogos dedicados a las exposiciones.

Hasta hoy en Brasil, solo un catálogo de la exposición ha publicado, además de textos críticos, un texto de los arte/educadores a cargo del proyecto educativo, el de la exposición de *Alex Flemming* en el CCBB-SP (2001), que también produjo un material destinado a los profesores con la misma calidad visual que el catálogo.

Para cuestionar estas dolencias, nos animamos (Rejane Coutinho y yo) a someter al CCBB-SP el proyecto de un seminario sobre *Mediación Cultural y Social: El arte como experiencia*, discutiendo de forma unificada lo que el museo puede hacer por la educación del pueblo y lo que los educadores populares necesitan de los museos. Realizado en octubre de 2004, animó a los directores del CCBB-SP a encargar una investigación para averiguar qué hacen los profesores de Arte o cómo utilizan los materiales impresos que se les preparan sobre cada una de las grandes exposiciones que se presentan en el Centro Cultural Banco do Brasil SP. Rejane Coutinho, Heloisa Margarido Sales y yo analizamos los datos de la investigación, incluidos más de 4.000 dibujos de niños y adolescentes. Los resultados están impresos en el libro *Artes visuales: de la exposición al aula* (2005). Quizás esta fue la primera investigación encargada por un centro cultural en Brasil para conocer en qué resultó su acción cultural y educativa. Espero que se aliente a otros museos y centros culturales a invertir en investigaciones que puedan orientar mejor los esfuerzos contemporáneos para demostrar que la mediación cultural es social.

El esfuerzo realizado para ampliar el contacto, el discernimiento, el placer de la población con la cultura circundante tiene como consecuencia beneficios sociales, por ejemplo, la calidad de las relaciones humanas y la comprensión de uno mismo y del otro.

El área de la mediación cultural y social comienza a consolidarse teóricamente en Brasil. La tesis de Lívia Marques (2005) sobre el arte como mediación social es un testimonio elocuente de que los proyectos de educación social en Brasil han sido a través del arte, asociados al despertar de la conciencia e identidad cultural de los estudiantes.

En Brasil, todas las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que han tenido éxito en la educación de los excluidos, olvidados o

desfavorecidos de la sociedad, están trabajando con el Arte e incluso les han enseñado a las escuelas formales la lección del arte como el camino de recuperar lo que hay de humano en el ser humano.

En el modernismo se hablaba del Arte en la Educación para el desarrollo de la sensibilidad, pero pocos profesores intentaron conceptualizar esta sensibilidad, dejándose dominar por el "lloriqueo psicologizante" y el sentimentalismo. Hoy, el objetivo es influir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes a través de la enseñanza/aprendizaje del arte.

El arte, como lenguaje agudizador de los sentidos, transmite significados que no se pueden transmitir a través de ningún otro tipo de lenguaje, como el discursivo y el científico. El descompromiso del Arte con la rigidez de los juicios que se limitan a decidir lo que está bien y lo que está mal estimula el comportamiento exploratorio, la válvula impulsora del deseo de aprender. A través del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del entorno, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad para cambiar la realidad analizada.

En el contexto de la mediación social, los museos tienen mucho que aportar y muchos ya lo están haciendo. Creo que el papel de los museos y centros culturales en la Educación General y en la Educación Popular será cada vez mayor y más profesionalizado.

Necesitamos investigaciones que evalúen los mejores procedimientos para alcanzar los objetivos educativos de hoy que se centren principalmente en la flexibilidad de pensar y actuar, en la capacidad de elaborar hacia la mejor calidad de vida del planeta y en aprender a aprender.

Hay un rechazo a la evaluación en Brasil, especialmente en el Tercer Sector, donde los bellos discursos a menudo esconden el autoritarismo castrador del pensamiento. En 2005, en un seminario sobre proyectos sociales en el Itaú Cultural, vi el público de jóvenes que trabajaban principalmente en el Tercer Sector aplaudir frenéticamente a un disertante (una argentina que trabaja en Europa) que defendía la idea de "dejar hacer" y de la no evaluación.

Ella decía: “¿para qué evaluar? Es cometiendo errores que se aprende”. Le respondí que es necesario descubrir los errores para no repetirlos y estos se descubren mediante la evaluación. La evaluación no debe conducir al castigo o al recorte de fondos, sino al reajuste, reestructuración, reorientación, etc. No me sentía sola porque afortunadamente en la mesa había una profesora inteligente de la UNICAMP, casi tan escandalizada como yo por el discurso irresponsable de la otra, tal vez construido para complacer al público. Casi me abuchean desde la platea y salí con esta pregunta en la cabeza: ¿A quién le molesta la evaluación de las ONG y fundaciones? ¿A los que trabajan en ellas? ¿A sus líderes? ¿A los patrocinadores? ¿A los que pretenden formar educadores sociales?

Como no estoy vinculada a ninguna empresa de investigación, puedo hablar sin dejarme llevar por intereses económicos o de marketing: es a través del camino de la investigación y la evaluación que se puede desarrollar un gran potencial educativo de las exposiciones de arte y los museos para la comprensión del mundo que nos cerca, de la cultura de nuestro país y del fortalecimiento del ego cultural de los excluidos.

Mediación, medición, acción

La transformación de la enseñanza del arte que tuvo lugar en los años noventa en la escuela primaria en Brasil partió de las experiencias educativas en museos, entre los que se destacó el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo (MAC)[1] donde fue probado, experimentado, investigado entre 1987 y 1993 el Abordaje Triangular por educadores excepcionales. Teníamos catorce educadores, muchos de ellos con maestrías y doctorados, y formamos un equipo interdisciplinario del que estaba muy orgullosa, cuando en 1993 dejé la dirección del MAC. Eran especialistas en Música, Teatro, Literatura y Artes Visuales y una de ellas, aunque se centró en las Artes Visuales, había escrito un libro sobre Danza. Desde entonces algunos museos y muchos centros culturales se esforzaron por ofrecer servicios educativos que invitaran a pensar y que no se limitaran a meras visitas guiadas o talleres expresionistas con actividades artísticas, que caracterizó el modernismo. No contamos todavía con cursos universitarios que preparen a los educadores de museos, centros culturales y exposiciones. Los propios educadores se han ido reuniendo en redes de discusión y perfeccionamiento. Los jóvenes educadores o mediadores de museos están ávidos de conocimiento y se han defendido numerosas tesinas y tesis sobre el tema.

[*] Extraído de Ana Mae Barbosa (2016). Mediação, medição, ação. *Revista Digital Art&* (São Paulo), *13*(17), 1-18.

[1] En mi libro, *A imagem no Ensino da Arte* (San Pablo: Editora Perspectiva, 2009), hay un texto sobre arte/educación en museos. Allí ubico el inicio de la educación en museos en el MNBA de Río con Ecyla Castanheira Brandão y Sigrid Porto. Llegué a entrevistar a Ecyla Castanheira. Pero después encontré en mis investigaciones a Edgar Sussekind de Mendonça, que en 1931 formuló una política de Educación para el MNBA. Sin embargo, no sé si llegó a practicarla, pues el director de la Escuela de Bellas Artes fue despedido. El MNBA estaba vinculado a ENBA.

Destaco tres profesoras que han tenido mucho éxito en dirigir a sus alumnos en investigaciones sobre la mediación cultural: Analice Dutra Pillar, en la UFRGS, Maria Christina Rizzi, en la USP, y Rejane Coutinho, en la UNESP, cuyo trabajo conozco porque he participado de las defensas de tesis de sus alumnos.

Fue a fines de los años ochenta que comenzamos a usar, en el MAC/USP, el término "mediación cultural" para redefinir la expresión inadecuada "monitoreo de museos". El término "mediación" lo aprendimos con Paulo Freire, que lo usaba para definir el papel del profesor en el establecimiento de relaciones dialógicas de enseñanza y aprendizaje, de modo que el profesor y los estudiantes aprendieran juntos. Poco después de asumir la dirección del MAC, organicé, en la USP, con la colaboración de Claudia Toni y Carlos Guilherme Motta (1987), en el Instituto de Estudios Avanzados (IEA) en la USP, un grupo de estudios sobre museos y uno de los primeros invitados para dialogar con nosotros fue Paulo Freire. Dejé las grabaciones de este encuentro memorable en el IEA. Si todavía están ahí, sería una buena iniciativa cultural publicarlas. Sus principios y valores impregnaron mi administración, que recién comenzaba, y mi elección de una política intercultural dirigida a la abolición de los prejuicios de clase, razas, género y de códigos culturales. Su discurso hizo eco en todas las actividades en pos de la promoción de la democratización de la cultura, ampliando el concepto de arte hacia imágenes de otros medios y objetos de otras categorías, como la cultura visual del pueblo, obligándonos a revisar la terminología despectiva de ciertas actividades en el Museo. No hablábamos de visita guiada ni de monitoreada. Elegimos trabajar con el concepto de visita comentada[2] y definir a los educadores como mediadores.

También durante mi función de directora, el MAC fue responsable del equipo de reorientación curricular de Artes de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo, en la administración

[2] Empezamos utilizando el término visita dialogada, pero verificamos que asustaba a quienes no tenían escolaridad formal ya que daba la impresión de que ellos debían hablar.

Paulo Freire/Mario Sergio Cortella, cuando el Abordaje Triangular se consolidó.

Otra influencia en la constitución del departamento educativo del MAC fue Regis Debray. Debray es un pensador que ha estado presente activamente en el escenario intelectual de los años ochenta y parte de la década del noventa, particularmente en lo que respecta a los estudios de mediación. Filósofo de formación, construyó a lo largo de los años un marco teórico rico y complejo, resultado de peregrinaciones que van desde el marxismo teórico y panfletario hasta la *Révolution dans la Révolution?* (texto con el que Fidel Castro lo descubrió en los años sesenta) a las prácticas guerrilleras (Kalume Maranhão y Favaro Garrossini, 2010). Hoy los museos franceses utilizan la denominación de mediación y los mediadores de museos por influencia de Debray, mientras que los museos estadounidenses prefieren utilizar el término educadores y educación.

Con Debray comenzamos a analizar los hechos de la transmisión cultural teniendo en cuenta el papel de las ideologías, las barreras y los prejuicios que nos impiden ver nuestras manifestaciones culturales con la mirada de lo real (p. 34) y utilizar estrategias de contrapunto, ligamentos y deslizamientos culturales. La participación de Regis Debray en la revolución estudiantil de París de 1968 solo comenzó a resonar en el campo de la práctica en Brasil cuando salimos de la dictadura en los años ochenta.

Otra referencia para la construcción de nuestro concepto de mediación fueron los libros y las frecuentes conferencias de Jesús Martín Barbero en la ECA/USP que empezaron a “fijar la vista en el poder de la audiencia y su papel estratégico en la configuración de su propio mundo,... a lo que el autor llama las mediaciones” (Baca Feldman, 2011). Con el término mediación, Barbero se refiere a las construcciones culturales y simbólicas, las resignificaciones, de un sujeto inmerso en un contexto de globalización cultural, de multiculturalismo e intertextualidad. Las teorías de la comunicación de Jesús Martín Barbero ampliaron el concepto de Arte practicado en el MAC, más allá de los dogmatismos modernistas que todavía dominan la mayoría

de los museos de arte en Brasil atados a la idea de vanguardia y extrañamiento elaborada por el formalista ruso Viktor Shklovski para su época, principios del siglo XX.

Durante más o menos 15 años fui la única profesora de Artes Visuales en la educación de la ECA en la Licenciatura y el Posgrado. Mi conexión con el grupo de Comunicaciones, especialmente de Periodismo, fue muy fuerte. Ellos apoyaban mis iniciativas en dirección a la "deselitización" del arte.

Situación actual

Los cambios en la Enseñanza del Arte en las escuelas, operadas a partir de los años noventa, con la introducción de la imagen del arte y otros medios en el aula de educación primaria y secundaria, los experimentos de interrelacionar, el hacer con el análisis crítico y contextual combinado con la flexibilización de los valores eurocentristas en los centros culturales ha cambiado el perfil de los que visitan exposiciones. Entre los visitantes hoy encontramos a exalumnos de las escuelas públicas y ONG, y ya no solo a los ricos y la clase media alta.

En el caso de la exposición de Frida Kahlo y las mujeres surrealistas, la enorme mezcla de clases que llenó la exposición todos los días tuvo la influencia de las noticias de la televisión, pero me animó mucho ver al pueblo entrando en el Instituto Tomie Ohtake (ITO) y admirándose a sí mismo.

Es cierto que el ITO no es un museo, es un lugar más conservador y casi siempre ostentoso, catedral de los dueños del poder que dominan los concejos, imponen a los artistas que coleccionan y no ofrecen becas como patrocinadores. El museo trata a la escuela con mucha más altivez. Recibe a los estudiantes y sus profesores dictando lo que verán y escucharán. Rara vez existe un diálogo entre el museo y la escuela, mucho menos entre el museo y el entorno o la comunidad. Ricard Huerta (2010) de la Universidad de Valencia, España, en colaboración con investigadores locales llevaron a cabo

una investigación sobre la relación museo/escuela en algunos países latinoamericanos.

Solo encontraron un museo (en Chile) que planifica con cada escuela las visitas de los alumnos. Pero este museo, el Artequin, es de reproducciones, y no de originales. Se considera un museo pedagógico. El aura de la obra única no lo reviste de orgullo e inaccesibilidad. En general, el museo impone su discurso y su elección a las escuelas, y encima es malhumorado con los investigadores.

En los últimos 15 años los museos cambiaron poco, continuaron siendo monoculturales y la mayoría valoriza lo educativo tan solo como un medio de presentar un alto índice de visitantes. La educación es todavía para ellos una cuestión de medición de público y no mediación.

Y para los mediadores, ¿qué es la mediación?

La tesis de Gabriela Bon (2012) brinda múltiples respuestas a esta pregunta, revela muy bien algunos problemas de los mediadores en su tesis de maestría "Mediación profesional en instituciones museísticas de Porto Alegre: interacciones discursivas". Gabriela entrevistó a mediadores de dos instituciones, las únicas en Porto Alegre que tenían un cuerpo permanente de educadores o mediadores contratados: el Centro Cultural Santander (CCS), cuatro mediadores con contrato laboral y la Fundación Iberê Camargo (FIC) con catorce mediadores pasantes (p. 34) y, por tanto, con una enorme movilidad porque solo pueden trabajar en estas condiciones durante dos años ya que no poseen legalmente un vínculo laboral. ¿Cómo se les puede exigir que se comprometan con la institución y la acción? Si nos casáramos sabiendo que solo podríamos estar casados dos años, nadie se esforzaría en que el matrimonio funcionara, la relación no tendría futuro.

Gabriela y los entrevistados tienen en común que pertenecen a la generación formada por la Bienal del Mercosur. Es evidente la enorme importancia que esta institución tiene para la cultura y las artes de Río Grande del Sur. Aunque la educación todavía necesite

mejoras, en las últimas bienales a partir de la Sexta, con la coordinación o curaduría educativa de Luís Camnitzer, se convirtió en algo más que un servicio a las grandes masas.[3]

Ambas instituciones son privadas. El Centro Cultural Santander está en el centro de la ciudad y por su ubicación geográfica es capaz de recibir un gran flujo de visitantes ocasionales de todas las clases sociales que pasan por allí.

El FIC queda lejos, en un lugar idílico, lejos de las masas, sin un autobús directo, con acceso solo en automóvil o en el autobús que ellos proporcionan para recoger a los grupos escolares programados.

Intentan diversificar los grupos transportados por el autobús, pero siempre son grupos vinculados a instituciones. Por lo tanto, el FIC sirve principalmente a la burguesía. El autobús es una especie de propina a la gente. Una pena, porque para mí es el mejor edificio del arquitecto Álvaro Siza Vieira y tiene muy buenas exposiciones.

Gabriela afirma y pregunta "aprehendemos el mundo indirectamente, siempre mediados por interacciones con el otro. ¿En qué consiste entonces este proceso de mediación? [...] la mediación surge como un vínculo que se establece entre la plurivocidad de sentidos presentes en una obra de arte y su público" (p. 4).

El aspecto de la confluencia de dominios en la educación en los museos es crucial, dice Gabriela:

> Trabajar con visitas mediadas en un museo de arte es una tarea bastante compleja, ya que varios campos del conocimiento se cruzan y mezclan en esta situación: el campo de las artes visuales, con las cuestiones poéticas y poiéticas; el campo de la museología, con sus funciones de conservación en disputa constante con las funciones educativas; el campo de la mediación cultural, dividido entre sus funciones educativas y de entretenimiento; y, todos ellos, reunidos durante la Mediación en los museos de arte generan no solo una confluencia de intereses, sino también de conflictos (Bon, 2012, p. 4).

[3] En la edición de la Bienal del Mercosur de 2015 se produjo una decadencia importante de lo educativo.

Agregaría otros factores conflictivos como las políticas culturales hegemónicas dominantes de línea europea y norteamericana blanca versus las políticas multiculturales flexibles.

¿Tiene sentido una mediación que cuestione los valores estéticos en términos de diferencias culturales en un museo unicultural de tradición europea, aunque sea de arte contemporáneo? La FIC es de valores y paleta europea o estadounidense blanca, aun cuando los artistas sean brasileños. El Santander al menos presentó la mejor exposición de Arte Popular brasileño que haya tenido lugar en Brasil, la exposición SOMOS con curadoría de Janete Costa.

Lo que he notado es que, en las exposiciones de alta cultura, la mediación es casi siempre un discurso convincente para que la clase trabajadora o media admire lo mismo que admiran las llamadas clases de cultura formal refinada, las cuales por esto ganan aún más poder a los ojos de las clases subalternas. Por otro lado, la clase alta puede tener lo que admira (cuadros, esculturas, etc.) y las clases más pobres no. ¿No es una perversidad capitalista? Es un conflicto social más que se vuelve cultural.

Es por esto que me rebelo contra la expresión formación (o ampliación) del público que estuvo presente en la mayoría de las respuestas de los educadores de la FIC acerca del objetivo de la educación. A Tyler[4] le generó desconfianza cuando agregó que no se trata de "glamourizar" la obra de arte ni establecer una jerarquía entre el mediador y el público. Pero, queda abierta la pregunta: ¿la función educativa de un museo es formar un público más grande para el museo? ¿O incluso para el código estético que prioriza el museo?

Para mí, el objetivo de la educación en museos es permitir que el público desarrolle la capacidad de dar sentido al arte o la cultura material, aunque el sentido o la significación al que llegue pueda negar el museo, es decir, el arte que presenta la cultura material a la que rinde culto.

Pagé del Santander plantea muy bien la cuestión que llamo mediación crítica:

[4] Voy a dejar los nombres de los mediadores porque Gabriela revela sus nombres.

> Sí, les digo mucho a los chicos: no vengan aquí creyendo que todo lo que está aquí tiene que ser maravilloso, es perfecto, que todo el conjunto explicita perfectamente la idea y la concepción del artista. A veces el trabajo no contempla esto, a veces queda incluso fallado, no logrado. No lo comunicó, si tenía el objetivo de comunicarlo, entonces ustedes tienen que tener una visión crítica. Esto no tiene por qué entenderse como perfecto. [...] No crean todo lo que les digan.[5]

Maria Helena, la educadora que coordina los mediadores del Santander, define muy adecuadamente la función educativa de los museos y centros culturales:

> Somos un instrumento para ayudar con la formación. Nosotros no somos formadores, somos asistentes de la formación. [...] Entonces vamos ahí y seducimos a las profesoras a través de nuestro espacio, a través de nuestros materiales, de nuestras exposiciones. Todo dentro de un taller que sentimos que crea un vínculo.

La seducción es un elemento importante para despertar el deseo de conocimiento.

El discurso de la coordinadora de educación de la FIC, la profesora Laura, se coló en el prejuicio estimulado por grupos universitarios, que no es nuevo para mí, al afirmar que no le gusta la expresión Arte/Educación. Valéria Alencar, en su investigación, que citaré al final de este texto, también encontró este prejuicio en San Pablo durante su investigación con mediadores.

Porque desconocen la historia de la enseñanza del arte en su propio país, la policía de la Cultura Visual Excluyente, con sede en Goiânia, Brasilia y Santa María me atribuyó la creación del término Arte/Educación. En su campaña denigrante, difamatoria y descalificadora que hacen contra mí también buscan demoler y demonizar la expresión Arte/Educación. Busqué simplemente hacerla más flexible de acuerdo con los contextos políticos que atravesamos a lo largo

[5] No se encuentra la referencia en el original (nota de la traductora).

de los sesenta años en los que me he dedicado a esta área, agregando un guión durante la dictadura, o una barra como actualmente, pero fue el Movimiento Escolinhas de Arte que empezó en la década del cuarenta el que creó la expresión "Arte/Educación".[6]

Esta denominación otorga identidad a nuestra profesión en Brasil y es diferente a la expresión "educación artística" que se utiliza en España e Hispanoamérica. La educación artística es buena para ellos, pero no para nosotros. Nuestra conciencia teórica y política rechazó el título Educación artística porque:

1. Ingresó en nuestra educación a través de la dictadura militar y significaba la polivalencia, es decir, un docente con solo dos años de estudios en la enseñanza de Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Diseño geométrico.
2. Es una traducción del término Art Education (en inglés el adjetivo viene antes del sustantivo), utilizado en Estados Unidos, que fue elegido para nuestro plan de estudios por la Universidad de San Diego. Rechazamos el colonialismo.
3. Teóricamente convierte al Arte en un mero adjetivo de Educación y lo que queremos es una relación dialógica o dialéctica entre Arte y Educación, y no el Arte sometido a la Educación o simplemente como su adorno. El término Arte/Educación sugiere una mutua pertenencia interdisciplinaria y no una relación hegemónica de la Educación sobre el Arte.

Yo lo uso para referirme a todos y cada uno de los esfuerzos formales o informales, programados o accidentales que busquen desarrollar la comprensión crítica del arte. En las instituciones por las cuales trabajé fui más explícita y dejé la denominación Enseñanza y Aprendizaje del arte. La Maestría y el Doctorado que organicé en esta área en ECA/USP en los años ochenta, los bauticé como "enseñanza,

[6] En el libro *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (San Pablo, Cortez, 2015) reflexiono sobre las posibles razones anticolonialistas de esta denominación.

aprendizaje", así como el área de educación de la ANPAP, que presidí en los años noventa.

En la FIC, los mediadores se preparan para cada nueva exposición escuchando al curador y al artista. En el Santander, además del curador, del artista y de la producción, también escuchan a un invitado, teórico en Arte, ajeno a la exposición, pero que conoce los problemas que la exposición o el artista quiere discutir y presentar. Esta iniciativa es excelente; escuchar a un experto que no tiene ningún interés directo en la exposición.

Las entrevistas confirman el equilibrio que la FIC pretende establecer no solo en lo educativo, sino en todas las actividades entre el régimen de programación predeterminada y eventual. Hay un teórico canadiense que establece la relación cuantitativa ideal entre los dos regímenes: 70% para el primero, 30% para el segundo. La programación eventual es aquella que responde a un acontecimiento inesperado en el área de conocimiento a la que se dedica un museo. A partir de las respuestas de los mediadores, podemos evaluar algunas de las cualidades del FIC. Uno de ellos es la orientación interdisciplinar del equipo de mediadores. Como ya dije en el comienzo de este ensayo, experimenté la interdisciplinariedad en el MAC/USP y fue excepcional. Cuatro profesoras de doctorado especialistas en Música, Teatro, Literatura y Danza relacionaron los estudios de la colección con sus áreas de especialización en proyectos educativos, cursos y clases. Pero todas conocían las Artes Plásticas al menos a través de la colección del MAC. La educación de un museo de arte debería fomentar la interdisciplinariedad concéntrica, que tenga como foco la colección. El personal del Santander comenta algunos aspectos de la interdisciplinariedad.

Enzo dice:

> Tuve experiencia con personas de aquí que nunca habían trabajado con mediación, pero quienes eran de artes respondieron mucho mejor. A quienes les gusta el espacio, les gusta hablar sobre arte, entonces es más fácil. Pero hay otras que... ya sabes...

Enzo agrega:

> No les estamos vendiendo nada. No es una tienda donde tenemos que convencer a la gente de que todo es súper genial, es más una reflexión conjunta que otra cosa (...). Muchas veces la idea del curador, su concepto no se hace explícito y en otras ocasiones el artista busca transmitir un significado y no lo logra.

Los educadores de FIC dieron consejos muy importantes:

1. No quedarse hablando solo.
2. Valorar la mediación entre los mediadores o la intermediación entre los educadores, especialmente si forman un equipo interdisciplinario.

Los del Santander también valoraron mucho la integración de equipos.

3. Es importante dejar que los visitantes tengan momentos de autonomía en contacto con las obras, liberándolos para que puedan construir sus preguntas.

Bob dijo: "Cuando vamos muy en orden, es el momento en que nos convertimos en guías".

El desorden asusta a los guardias de seguridad, quienes también necesitan conocer los valores y la función de lo educativo. Había un programa educativo en MAC para los guardias de seguridad y el personal de limpieza. En el Santander también, los educadores realizan visitas mediadas para los empleados del Centro Cultural y para los empleados del Banco y se pretendía incluir a los bomberos, que por un asunto de seguridad no pueden dejar sus puestos, pero exigen su inclusión en las visitas dialogadas que presentan las exhibiciones a los empleados.

4. Advirtieron sobre el peligro de los guiones predeterminados y repetidos hasta el cansancio.

5. Llamaron la atención sobre la inconsistencia de las prohibiciones de los museos, por ejemplo, los niños no pueden hablar, pero los mediadores hacen preguntas y ahí sí hablan mucho.

En realidad, los visitantes rara vez pueden ser autónomos en el museo, especialmente los niños: solo se puede hablar preguntando. Las prohibiciones se extienden a los mediadores que no pueden usar los espacios naturales alrededor de la FIC por razones burocráticas: afuera no están cubiertos por el seguro.

Señalaron el gran peligro que rodea a los pasantes que trabajan en los museos como mediadores, la institución los convierte en guardias del museo. Eso es lo que se ve por ahí.

No hay dinero para pagar guardias de seguridad, se desvían a los pasantes del sector educativo para hacer seguridad del museo.

En el Santander, los problemas mencionados fueron la profesionalización, la autoría, la tercerización, a los que sumo la falta de planes de carrera, niveles para ascender.

En 1989, Elliot Eisner revolucionó la educación de los museos en los Estados Unidos al producir con Dobbs un informe sobre la precaria situación de los educadores, sin planes de carrera y los menos considerados en los museos. Presentado en un Congreso de la NAEA, fue recibido con rebeldía.

Los educadores no querían afrontar la situación de inferioridad en la que se encontraban en relación con otros profesionales de los museos. Diez años después, se homenajeó a Eisner y Dobbs en otro Congreso de la NAEA en Washington por haber despertado la conciencia y relataron los avances en términos de reconocimiento frente a la burocracia y las estructuras jurídicas de los museos. Necesitamos hacer algo al respecto en Brasil.

Gabriela, muy éticamente, no compara cualitativamente las instituciones que investigó. Me atreveré a hacerlo, ya que soy una mera lectora de su trabajo.

La gran diferencia en el régimen de contratación genera las grandes diferencias en los regímenes intelectuales educativos del

Santander y FIC. Los educadores del Santander están mejor preparados, más seguros, tienen voz en la institución hasta el punto de participar en la elección de lo que está expuesto y cómo debe ser expuesto. Son escuchados por la institución y sus opiniones aceptadas. Realizan viajes pagados por la institución, se les anima a tomar cursos y participar en encuentros, incluso durante las horas de trabajo, recuperándolas después. El Santander solo necesita mejorar jurídicamente la profesión, que los educadores sigan estudiando sin parar y construyendo situaciones de evaluación, más que instrumentos de evaluación.

Tuve buenas experiencias al respecto, nunca las relaté, como darle a cada niño un sobre con la dirección y el sello para enviar por correo un collage o un dibujo realizado por él/ella sobre la experiencia de ir al museo, ver lo que vio, etc.

Es muy pertinente la evaluación de los educadores de la FIC sobre la importancia de tener en cada exposición una propuesta educativa para hacer, que puede ser un juego específicamente relacionado con la exposición. Cuando asesoraba al AEP en el CCBB-SP, probé que asociar el ver con el hacer al lado o dentro de la exposición con una propuesta definida generaba excelentes resultados creativos y el desarrollo de la iconografía mental.

Gabriela Bon analiza[7] y presenta las fotos de la arquitectura de las dos instituciones [Santander Cultural de Porto Alegre y Museo Iberê Camargo de Porto Alegre] donde investigó el pensamiento y el discurso de los mediadores.

7 "El edificio, que actualmente alberga el Santander Cultural, tiene estilo neoclásico y fue construido entre 1927 y 1932, ya que el edificio que alberga el Museo Iberê Camargo fue diseñado íntegramente por el arquitecto portugués Álvaro Siza para ser un museo con una gran cantidad de recursos museológicos, así como tecnológicos. El diseño del edificio fue bastante innovador para la ciudad, de tal forma que la audacia de su proyecto fue reconocida en 2002, a través del Trofeo León de Oro de la VIII Bienal de Venecia de Arquitectura, y su construcción se extendió desde junio de 2002 hasta un poco antes de su inauguración oficial, en mayo de 2008 (Fundación Iberê Camargo, 2009). "Cubo blanco" (O'Doherty, 2002, pp. 19 y 21).

El Santander es un edificio neoclásico con una parte adaptada al Centro Cultural y el edificio del FIC fue construido especialmente para ser un museo. Conserva la obra de Iberê Camargo.

Es moderno con influencias del posmodernismo. El edificio de la FIC es una transición al posmodernismo. El “cubo blanco” del modernismo respeta la regularidad geométrica mientras que el posmodernismo enloquece a la geometría. Esta obra de Siza se parece más a la de Peter Eisenman, el edificio del Wexner Center que a la de Oscar Niemeyer del edificio de la Bienal e incluso del MAC de Niterói.

Algo interesante que surge del análisis de las dos instituciones es que el Santander habla de integración y la Fundación Iberê Camargo de interdisciplinariedad cuando su espacio es integrador por la naturaleza de la arquitectura que integra el museo, incluido el paisaje exterior; y cuando estás en un espacio expositivo, es posible vislumbrar otro espacio expositivo.

En cambio, como la arquitectura del Santander no se produjo para ser museo, los espacios son estancos y deben convivir con el área administrativa del banco. Sería un ambiente interdisciplinario ideal si también se estudiara en el centro cultural: gestión cultural, economía creativa, etc.

La tesis de Gabriela es muy valiosa para la apreciación de la mediación cultural no solo con el público, sino también entre pares de una institución. Los resultados de la búsqueda muestran más cualidades que defectos de la mediación cultural de las dos instituciones estudiadas es una imagen optimista. Sin embargo, la mayoría de las veces, la mediación en museos y centros culturales, con honrosas excepciones, se trata como un área en el que la hipocresía capitalista pretende valorar para no parecer antisocial. Pero, en realidad, sigue siendo un área subalterna, descontinuada, ocasional, periférica, tercerizada de la misma manera que la limpieza y la seguridad. Por lo tanto, redujeron la educación al mismo valor que la seguridad y la limpieza con la diferencia de que las dos últimas son más caras, hay más personal y no se puede recortar para reducir el presupuesto. En el museo no se pueden tener baños sucios, pero la gente entra

avergonzada porque cree que es ignorante, sin contar con ayuda, ¿eso sí se puede? Esto sucede cuando sabemos que hacer e intentar comprender el arte vuelve a las personas más inteligentes.

Termino esta reseña de la tesis de Gabriela citando un pasaje muy inteligente y perspicaz:

> Todos los sujetos y objetos involucrados en esta situación, (las instituciones museísticas, las prácticas educativas de estas instituciones y el proceso de mediación cultural) del artista hasta su producción, del curador al espacio expositivo, del diseño de museografía al diseño gráfico del material impreso, desde el proyecto educativo hasta los patrocinadores, actúan como mediadores entre la obra y el público, sin restringirse esta función a la persona encargada de mediar. También vale la pena mencionar que durante una visita el público se encuentra inmerso en una situación y un espacio fuera de su vida cotidiana, interactuando con las personas de universos distintos a los suyos. De esta forma, es necesario concebir una exposición artística como un discurso que se construye a través de una densa red de sujetos y objetos en constante interacción (Bon, 2012, p. 29).

Este es también el pensamiento de Nicolas Serota, director de la Tate Gallery. Toda la acción de los museos debe ser educativa, lo que no justifica eliminar un departamento que trate específicamente de Educación.

La tesis de Gabriela Bon merece leerse. Ella ahora está terminando su doctorado. Disfruto mucho de su tesis, mucho más que examinarla. Al saber esto, mis exdirigidos por lo general me incluyen como jurado suplente de sus estudiantes, para así recibir un volumen impreso.

En los últimos años he descubierto que los centros culturales respetan más a los mediadores que los museos. Queda por descubrir la razón. Intenté a través de los mediadores comprobar esta afirmación. Traté de hacer una investigación sobre qué piensan los mediadores de los museos y centros culturales enviando cuestionarios a los coordinadores educativos de diez instituciones en San Pablo y, a

veces, yendo yo misma al museo a entregarlos.[8] Las preguntas indirectamente insistían en provocar una reflexión sobre la diferencia entre museos y centros culturales. Fue un fracaso porque me respondió un solo educador de un museo. Pero fue una respuesta preciosa que reproduzco, omitiendo, como prometí, su nombre e institución:

> 1. ¿Cómo te convertiste en educador de museo?
> R: Desde el comienzo de mis estudios en la universidad, me interesó mucho trabajar en museos, ya que me gusta hablar con las personas y compartir información generando propuestas. Creo que, antes de convertirme en educador, nunca había realizado una visita con un educador/monitor, pero cuando conocí el trabajo y las posibilidades de acción decidí invertir en esta carrera.
>
> 2. Justifique por qué la educación en museos
> R: Es importante tener en cuenta la formación que nos puede brindar el Arte; sin embargo, debido a fallas en nuestro sistema educativo, el arte parece estar lejos de la vida de las personas, y cuando visitan un museo puede ser una gran oportunidad para tener un contacto diferenciado con el arte y sus posibilidades.
>
> 3. ¿Qué es lo más importante para los educadores de museos?
> R: Tiempo de estudio, espacio para el desarrollo de proyectos y libertad de acción.
>
> 4. ¿Qué autores ha leído sobre la educación en los museos?
> R: ¿Se puede tener en cuenta a John Dewey con el libro *El arte como experiencia*?
>
> 5. ¿Cómo ve la relación de los educadores de su museo y otros museos en donde trabajó con los curadores, directores y otros sectores del museo?

[8] Investigación sobre "Lo que piensan de la educación los mediadores educativos de los museos y centros culturales de San Pablo".

R: Esta es una relación muy complicada, porque en muchos lugares lo educativo suele ser visto como un sector lleno de jóvenes que atienden a los visitantes y así hacen "girar el contador". Debido a esto, los educadores a menudo no son tomados en serio y su trabajo se ve disminuido, ya que directores y curadores a veces hacen su trabajo sin recordar o sin tener en cuenta a los educadores.

26 años; artes visuales, licenciado

Necesitamos confiar más en la capacidad crítica de los mediadores. En general eligen esta profesión (todavía no es una profesión, pero debe serlo) enfrentando incertidumbres salariales y la perversidad de la tercerización porque quieren tener mayor libertad para pensar y actuar del que les da las escuelas vinculadas a guías curriculares dictatoriales y llenos de clichés educativos, con los cuales los gobiernos reducen la educación de los jóvenes a la formación de trabajadores de bajo costo. El episodio de la ocupación de las escuelas públicas de San Pablo por los alumnos para evitar su cierre en 2015 está impulsando la adopción de una Currícula Nacional (BNCC) aún más pobre y restringida que la anterior. Quieren que los jóvenes no desarrollen la capacidad crítica. Para demostrar sobre qué reflexionan los mediadores acerca de su función, me atrevo a reproducir un correo electrónico que recibí y es autoexplicativo.

Fecha: sab. 25/10/2008 16:54

Asunto: Comentario sobre su artículo "Educación en museos: términos que revelan prejuicios"

Sra. Ana Mae,

Mi nombre es ....[9] y desde el último año trabajo de forma esporádica como educador en el Itaú Cultural. Recientemente las coordinadoras de ahí me sorprendieron cuando me mostraron un artículo escrito por usted para el cuaderno de textos *Diálogos entre el arte y el público*. Me mostraron este fragmento en particular:

[9] Omito el nombre del mediador por no haber podido localizarlo para pedirle permiso.

El otro día pedí un educador en el Itaú, me puse feliz, porque creí que él no me había reconocido y, al final, hasta le di mi tarjeta o mi nombre, creyendo que nunca había oído hablar de mí. Fue una visita estupenda, hablé de curadorías que hice, comentamos sobre lo que más nos gustaba de la exposición, fue un diálogo más que agradable, fue gratificante y pude saber sobre los detalles del proceso de creación de algunas obras, hecho que mejoró mi recepción hacia ellas. Salí pensando que estaba bien, no había engañado al educador, porque demostré estar en el negocio, pero no dije que era una arte/educadora, lo que podría haberlo inhibido. Días después, recibí un correo electrónico de Renata Bittencourt, directora de Educación del Itaú. Entre otras cosas, ella me dijo que el educador había disfrutado mucho de nuestra conversación. Fuimos buenos actores, fingimos bien.

Mi sorpresa fue muy grande, ya que tanto ellas como yo tuvimos la seguridad de que, sí, yo era el educador comentado en este artículo. Me sentí profundamente honrado por el recuerdo, especialmente porque esta exposición, Futuro del Presente, fue la primera en la que trabajé. Entonces, pedí su correo electrónico para, si fuera posible, agradecerle y, por qué no, comentar lo que esta visita también significó para mi experiencia como educador.

Me identifiqué profundamente con el perfil social que describe del arte/educador, porque antes de buscar esta área, fui profesor de historia en la educación formal, donde tuve en los primeros años de profesión las famosas desilusiones ante el desinterés general y presente en esta estructura por una carrera con menos marketing. Recuerdo que, en nuestra visita, me preguntó si había estudiado en la FAAP, y creo que también se sorprendió cuando le dije que venía de la FFLCH-USP, porque, de hecho, no es muy común que los educadores busquen una formación menos especializada y más completa. Estudié Historia, Teatro, y una producción artística en esta área, en Literatura, en Cine e incluso en Artes Plásticas. Mi formación me ha enseñado que quizá la principal contribución que un educador puede dar es fomentar una cierta “lectura del mundo”, principalmente en la decodificación de imágenes, ya sea que se trate de una obra plástica, o de un objeto cotidiano. Trabajo duro, que requiere del educador una formación continua. Además, el acto educativo en sí mismo, por

ser una especie de convivencia extra cotidiana, nos pone en otra sintonía, casi como una experiencia en un teatro o en una performance, donde nos vemos a nosotros mismos a través del otro de una forma más sagrada, con más cuidado y propósito.

Me encantó el panorama que hizo sobre los conceptos utilizados para definir esta experiencia, principalmente porque todavía vivimos en una sociedad donde la figura del educador se asocia con la del transmisor aséptico de información. En discusiones con mis compañeros de trabajo he dicho que cada vez me he enfocado más en mi trabajo como educador y menos en decir QUÉ debería decirse, pero sin preocuparse por CÓMO decirlo. En este sentido, el trabajo del arte/educador en exposiciones tal vez sea el más desafiante porque tenemos que adaptar constantemente el conocimiento a los más diversos tipos de intereses. Un día recibo un grupo de internos del FEBEM, donde mi enfoque es valorar su opinión y autonomía de pensamiento, en una experiencia colectiva, más que mostrarles obras de arte, otro día tengo que dialogar con personas como Ana Mae Barbosa, que no solo tiene autonomía para leer las obras, sino que también domina el área y es una referencia para todos. Como señaló en su artículo, y admití durante la visita, yo no la conocía todavía, ya que venía de otra área, pero pronto me di cuenta del inmenso conocimiento que tenía allí a mi disposición. Como observa en el artículo, no siempre es fácil para el visitante asumir su propia ignorancia en el diálogo con el educador, y creo que es igualmente difícil para el educador asumir el suyo y aún poder mantener un diálogo activo con el visitante. Recuerdo que cuando me di cuenta de que usted era alguien de opinión fuerte, pensé: lo que puedo proporcionarle a ella es una visita menos formal y más humana, en la que olvidemos que lidiamos con todo esto de manera profesional. Y me di la libertad de expresar opiniones informales sobre las obras y hechos diversos. Es por eso que también salí de la visita extremadamente renovado. Creo que una de las más grandes gratificaciones del arte/educador es provocar, y experimentar con uno mismo también, diálogos extremadamente personales, incluso íntimos, entre personas que posiblemente nunca más se volverán a ver. Entonces, creo que el arte/educador tal vez también pueda contribuir no solo a la educación estrictamen-

te hablando, sino principalmente a un nuevo tipo de convivencia humana, menos prejuiciosa, más abierta y tolerante.

Creo que he vivido una experiencia de esta naturaleza junto a usted, y aprovecho la oportunidad que nos brinda el artículo para agradecerle profundamente.

Con todo respeto,

XXXXXXXXXX

Frente a estas respuestas, y la tesis de Gabriela, sospecho que los mediadores de los museos y centros culturales piensan en su acción más y mejor de lo que piensan sobre ellos las instituciones en las que trabajan. Estas instituciones necesitan dar voz a los mediadores, escucharlos, si quieren estimular la acción educativa y cultural dentro y fuera de sus paredes.

Hubo un gran avance en el pensamiento de los mediadores, ellos han estado tratando de ampliar sus conocimientos asistiendo a cursos y conferencias, en fin, estudiando.

En 2008, Valéria Alencar, en su tesis de maestría, también muy buena, encontró en San Pablo mediadores "preocupados" por transmitir contenidos, conocimientos, transmitir "conceptos de las obras" y definir la mediación como conducción de ideas.

Gabriela Bon, en Porto Alegre, cuatro años después no encontró ningún mediador con concepciones jerárquicas ni que se pensara superior al público. ¿Es una diferencia de lugar, de tiempo, o la influencia de la Bienal del Mercosur? Pero, y la Bienal de San Pablo, ¿qué influencia positiva tiene?

Sigo muy interesada en saber ¿cómo los mediadores culturales ven su lugar en la institución? ¿Cómo y quién evalúa el trabajo del mediador en la exposición? ¿Cómo los mediadores perciben la jerarquía de la institución? ¿Quién manda a quién? ¿Hay un plan de carrera? ¿Cómo ascienden funcionalmente los mediadores en la institución? Es decir, ¿cómo ganan más? ¿Qué leen?

Estos son, para mí, problemas cruciales en la profesión de educador de museos o mediadores de exposiciones y en su relación con otros profesionales del museo y centros culturales.

Otra cara de la mediación, que me interesa mucho, es la caracterización de las acciones realizadas, qué líneas de razonamiento y valor estético, histórico y contextual conducen a sus interpretaciones.

Una investigación con educadores en la Tate Gallery (Arriaga y Aguirre, 2013. p. 128) clasificó cuatro tipos de interpretación, desarrollados por educadores en contacto con el público, o más bien, con los interactuantes:

- Interpretación como identificación, que los autores afirman basarse en el concepto de arte como representación visual;
- Interpretación como decodificación, basada en el concepto de arte como comunicación;
- La interpretación como reflexión crítica, basada en el concepto de arte como un hecho intelectual, histórico y cultural;
- La interpretación como autodesarrollo, basada en el concepto de arte como experiencia.

Trabajemos en Brasil en defensa de la mediación crítica en los museos y centros culturales en el sentido de no solo saber lo que piensan los mediadores y educadores, sino también saber qué acciones desencadenan y cuáles son las bases de estas acciones. La mediación no es medición, es acción.

POR UN ARTE/EDUCACIÓN DECOLONIAL

Arte/Educación poscolonialista en Brasil: aprendizaje triangular*

La conciencia que los brasileños tienen sobre su colonización es titubeante, confusa y mal explicada. Necesitaríamos de un decodificador cultural como Frantz Fanon para analizarnos, ya que solo alguien como él, psicoanalista, antropólogo y anticolonialista, podría dar cuenta de nuestra intranquila personalidad colonizada.

A diferencia de otros países de Sudamérica, y de la mayoría de los países colonizados del mundo, después de tres siglos de dominación portuguesa, de repente nos vimos como la capital del Reino Portugués.

Los años previos a la dominación habían sido muy degradantes, como en general fue la colonización europea. Prohibidos los términos prensa, escuelas superiores e incluso educación primaria y secundaria organizadas, fuimos dominados por los jesuitas aunque ellos terminaron siendo expulsados de Brasil por el poder central, representado por el marqués de Pombal. Hasta ahí la historia es la misma de cualquier país *descubierto* por los europeos. Estábamos condenados a la ignorancia y a recibir como habitantes a los prisioneros y los indeseables del país que nos dominaba. Mientras tanto, en 1808, con el miedo por la invasión de tropas de Napoléon Bonaparte, el rey de Portugal transfirió el gobierno, la Corte, a Brasil. Un país que vivía al margen ser convirtió en centro, el poder central y la colonia se fundieron y confundieron. Las decisiones comenzaron

* Extraído de Ana Mae Barbosa (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com/Arte, pp. 30-51.

a tomarse en la colonia que se enmascaró de Imperio, aunque los intereses a defender fueran todavía los de los colonizadores.

La complicidad entre colonizados y colonizadores llevó a la independencia de Brasil, donada por orden de Portugal, gracias a la insistencia de la princesa Leopoldina, que quería garantizar algún poder a sus hijos. Para confirmar dicha complicidad, recuerdo que las revisiones poscolonialistas han sido más rigurosamente condenatorias de las invasiones culturales francesa e inglesa, y no tanto de la portuguesa, y en el caso de la enseñanza del arte, incluso menos.

La enseñanza del arte en Portugal era muy deficiente y lo que proporcionó el reinado de D. João VI en Brasil fue mucho más avanzado. Por lo menos, desde que Portugal tomó Brasil, los pintores y arquitectos portugueses reclamaban acerca de la negligencia que sufrían las artes visuales en su país. Por ejemplo, Francisco de Holanda, en su libro *De la ciencia del dibujo*, publicado en 1571, buscó demostrar a D. João III cómo las artes estaban desprestigiadas en Portugal e intentó convencer al Rey de que la comprensión de la pintura y del dibujo eran esenciales para la eficaz elaboración de estrategias de la guerra. Y muchos otros que pedían por la mejoría de la enseñanza de las artes en Portugal en los siglos que siguieron.

Cuando D. João VI aterrizó en Brasil para gobernar Portugal, creó las primeras escuelas de educación superior: la Facultad de Medicina, para preparar a los médicos que cuidaran de la salud de la Corte; las Facultades de Derecho, para preparar a la élite política local; la Escuela Militar para defender el país de invasores y una Academia de Bellas Artes. Por lo tanto, la enseñanza de Humanidades comenzó en Brasil a través del arte.

Para crear la Academia Imperial de Bellas Artes, D. João VI, mediante el marqués de Marialva, que se encontraba en Europa, y del naturalista Alexandre von Humboldt, que había estado en Brasil, contrató artistas que enseñaban en el Instituto de Francia y eran la vanguardia de la época. Los artistas de este Instituto, creado y desarrollado por Napoleón Bonaparte, después de su caída, comenzaron a sufrir persecuciones. Algunos de ellos, dentro de las varias

invitaciones recibidas para trabajar en países extranjeros, inclusive de parte de Catarina de Rusia, aceptaron venir para Brasil. El exdirector de la sección de Bellas Artes del Ministerio del Interior de Napoleón, Joachim Lebreton, organizó el grupo. Todos eran neoclásicos convencidos e interfirieron aparentemente en el cambio de paradigma estético en Brasil. Cuando llegaron, encontraron un barroco fluorescente. Importado de Portugal, el barroco se había modificado por la fuerza creadora de los artistas y artífices brasileños, y podemos decir que ya existía un barroco brasileño muy diferente al portugués, al español y al italiano, mucho más sensual, seductor y hasta más *kitsch,* si quisiéramos usar una designación actual.

Al llegar, los artistas franceses instituyeron una Escuela neoclásica de líneas rectas y puras, que contrastaba con la abundancia de movimientos de nuestro barroco: se instaló un prejuicio de clase basado en la categorización estética. Barroco era algo para el pueblo; las élites se aliaron con el neoclásico, que pasó a ser un símbolo de distinción social. Ese prejuicio contra el barroco continúa en Brasil, como vimos a través de la recepción de la crítica mediática en la exposición organizada por Emanuel Araújo en el Centro Cultural Fiesp (San Pablo, junio-agosto, 1998). Un crítico de gran prestigio, al escribir sobre la exposición, clasificó el barroco brasileño de tosco e imitativo, marcado por la mediocridad e inhabilidad de la artesanía popular, una especie de esquema de artesanía a gran escala de la Iglesia católica. No leí el artículo porque estaba fuera de Brasil, pero cuando volví, esas "verdades" atribuidas al crítico de la *Revista Bravo* las repetían los estudiantes de arte y las aplaudían los minimalistas animadamente.

Actitudes semejantes en el siglo pasado impidieron que hubiera ricas negociaciones estilísticas entre el barroco y el neoclásico como ocurrió, por ejemplo, en Praga. Curiosamente, hoy, los reconstruccionistas, estudiando este episodio, embisten contra Francia como invasora cultural y no contra Portugal, que encomendó la intervención en nuestra cultura. Este es uno de los innumerables ejemplos en nuestra historia de la enseñanza del arte que podemos llamar como

perturbación de la conciencia colonizada, derivada de la confusión de papeles: colonizado *versus* colonizador.

Ni incluso el modernismo en Brasil ayudó a descifrar el enigma, por incluir en su configuración la misma problemática y falsa identificación colonizado *versus* colonizador. Esto se dio porque el proyecto del modernismo europeo fue intensamente basado en las culturas colonizadas o primitivas. A su vez, estas culturas, para renovarse, rescatan del modernismo europeo, de los valores renovados de las metrópolis que incluían interpretaciones realizadas por los colonizadores sobre ellos, los colonizados, el otro de la historia. En realidad, importamos nuestros propios valores distorsionados por el colonizador. Mientras tanto, en Brasil, la voz precursora de Oswald de Andrade gritaba por la actitud, defendida después por los poscoloniales como Albert Memmi y Paulo Freire, de luchar por un lugar en la historia, aunque se tratara de una historia escrita por Europa y de un lugar designado, nombrado por el propio colonizador.

El cubano Roberto Retamar, en la década del setenta, actualizó el concepto de antropofagia de Oswald de Andrade, canibalizándolo, volviéndolo poscolonial en la teoría y contra discursivo en la práctica. Deglute, deconstruye y reorganiza las influencias de Europa y los Estados Unidos. No más la dependencia cultural, ni la búsqueda inalcanzable de originalidad modernista, sino la adecuación y elaboración en diálogo crítico con los países centrales. El contraataque al neocolonialismo sugiere, en el umbral del siglo XXI, operaciones más complejas que la seductora idea modernista de canibalismo/antropofagia.

¿Quién deglute a quién?

Como dice Homi Bhabha, nuestra existencia hoy está marcada por la sensación tenebrosa de sobrevivencia, ya que vivimos un presente que no tiene nombre propio, sino que es designado por un prefijo agregado al pasado. Se trata del prefijo "pos" de posmodernismo, de

poscolonialismo, de posfeminismo, etc. Queremos explícitamente superar el pasado sin dejarlo de lado. La teoría del reconocimiento que sustenta las persistentes posutopías poscolonialistas de nuestro tiempo se configuran en el *Tercer espacio* de Homi Bhabha, en el combate a la estereotipia cultural de Edward Said, en la alteridad secundaria de Sanford Budick, en las políticas de reconocimiento de las minorías sugeridas por Charles Taylor y Susan Wolf, en la defensa del sincretismo visual emprendida por Moshe Barasch, en los abordajes libertarios de la cultura *quilt* bien diseñada de Lucy Lippard, y en muchas otras elucubraciones de teóricos de la cultura comprometidos en los movimientos poscolonialistas, principalmente en Australia y la India.

Correcciones a la Propuesta Triangular

Fue en un esfuerzo dialogal entre el discurso posmoderno global y el proceso consciente de diferenciación cultural también posmoderno que, en la enseñanza del arte, surgió el abordaje que en Brasil se conoce como Metodología Triangular, una designación infeliz, aunque una acción reconstructiva. Sistematizada en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP (1987/1993), la Triangulación Poscolonialista de la Enseñanza del Arte en Brasil se apodó "metodología" por los docentes. Me culpo por haber aceptado ese mote y haber usado la expresión Metodología Triangular en mi libro *La imagen en la enseñanza del arte.* Hoy, después de años de experimentación, estoy convencida de que la metodología es la construcción de cada profesor en su clase y me gustaría ver que la expresión Propuesta Triangular sustituya a la prepotente denominación Metodología Triangular. En arte y educación, los problemas semánticos nunca son solamente semánticos, sino que conllevan una conceptualización.

La Propuesta Triangular deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica. Al designar los componentes de enseñanza/aprendizaje por tres acciones mental y

sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización. La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada en una triple influencia, en la deglución de otros tres abordajes epistemológicos: las *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, el *Critical Studies* inglés y el Movimiento de Apreciación Estética aliado al *DBAE (Discipline Based Art Education)* estadounidense.

Al comienzo de una investigación todavía no concluida sobre la Historia de la Enseñanza del Arte en tres países latinoamericanos (Argentina, Uruguay y México), me entusiasmé con las *Escuelas al Aire Libre* de México, incentivadas por José Vasconcelos y, principalmente, con la idea de interrelacionar arte como expresión y como cultura en la operación de enseñanza-aprendizaje, como lo hizo Best Maugard, autor de los libros didácticos de las *Escuelas al Aire Libre.* Surgidas después de la Revolución Mexicana de 1910, estas escuelas se constituyeron en un fructífero movimiento educativo, cuya idea era recuperar los patrones de arte y artesanía mexicana, la constitución de una gramática visual mexicana y la mejora de la producción artística del país, el estímulo a la apreciación del arte local y el incentivo a la expresión individual.[1] Se puede incluso decir que las *Escuelas al Aire Libre* fueron la semilla del movimiento muralista mexicano.

En la misma época en que descubrí las *Escuelas al Aire Libre,* fui alumna, en Río de Janeiro, en un curso de Tom Hudson, el inventivo profesor galés. Tomé contacto, entonces, con otra línea de enseñanza integradora de la idea de arte como expresión y como cultura, en especial a través del trabajo de Víctor Pasmore y Richard Hamilton en la Universidad de Newcastle. Posteriormente, los textos de David Thistlewood y las conversaciones con él sobre el movimiento *Critical Studies*, en Inglaterra, se repitieron en mi opción epistemológica. Además, las lecturas sobre el movimiento de apreciación estética,

[1] Acabo de terminar una investigación más profunda sobre las *Escuelas al Aire Libre.* El texto interpretativo será publicado en la revista de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul.

surgido en los Estados Unidos a mediados de los años sesenta, bajo la influencia de Manuel Barkan y del cual el Congreso de la Penn State, en 1965, se tornó algo parecido a un manifiesto, reforzaron muchos puntos teóricos. Más adelante, el contacto con los constructores del *Disciplined Based Art Education* (DBAE) estadounidense, como Elliot Eisner, Ralph Smith y Brent Wilson, estimularon mucho mi posicionamiento culturalista en relación con las políticas artísticas.

Fue, sin embargo, el movimiento de crítica literaria y enseñanza de la literatura estadounidense *Reader Response* que, en diálogo con nuestra especificidad tercermundista, inspiró la designación de "lectura de obra de arte" para uno de los componentes de la triangulación enseñanza-aprendizaje.

El movimiento *Reader Response* no desprecia los elementos formales, sino que los prioriza como los estructuralistas lo hicieron; valoriza el objeto, pero no lo adora, como los deconstructivistas; exalta la cognición, pero en la misma medida considera la importancia de lo emocional en la comprensión de la obra de arte. El lector y el objeto construyen la respuesta a la obra en una interpretación piagetiana del acto cognitivo e, incluso, una interpretación vigotsquiana de comprensión del mundo. Asimilación y acomodación en la relación lector-objeto (*reader-response*) son los procesos fundamentales que se imponen. La opción por lo fundamental se justifica, en el caso de mi país, pues son fundamentales nuestras necesidades educativas. Se trata de un país con un alto porcentaje de niños fuera de la escuela, muchos de los cuales viven en la calle, y son destruidos por aquellos que deberían protegerlos y por profesores sin formación específica debido a que la sociedad valoriza poco la educación.

De ahí el énfasis en la lectura: lectura de palabras, gestos, acciones, imágenes, necesidades, deseos, expectativas, en fin, lectura de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. En un país en donde los políticos ganan elecciones a través de la televisión, la alfabetización para la lectura es fundamental, y la lectura de la imagen artística es humanizadora. En Arte/Educación, la Propuesta Triangular, que hasta puede ser considerada elemental, se compara con los

parámetros educativos y estéticos sofisticados de las naciones centrales, ha correspondido a la realidad del profesor que tenemos y a la necesidad de instrumentalizar el alumno para el momento en que vivimos, respondiendo al valor fundamental a ser buscado en nuestra educación: la lectura, la alfabetización.

Este principio de lectura como interpretación cultural, con mucha influencia de Paulo Freire, fue inicialmente experimentado en la organización, cursos y talleres del Festival de Invierno de Campos de Jordão en 1983, que podemos considerar la primera experiencia posmoderna de enseñanza del arte en Brasil.

Sin embargo, la Propuesta Triangular, como sistema epistemológico, solo fue sistematizada y ampliamente testeada entre los años 1987 y 1993, en el Museo de Arte Contemporáneo de la USP, a través de la lectura de obras originales. De 1989 a 1992 se experimentó en las escuelas de la red municipal de enseñanza de San Pablo, teniendo como medio reproducciones de obras de arte y visitas a los originales del museo. Este proyecto se inició en el período en que Paulo Freire fue secretario de Educación del Municipio de San Pablo y fui yo quien lo conduje al comienzo, después Regina Machado y, finalmente por más tiempo, Christina Rizzi. Su evaluación positiva después cuatro años fue extremadamente recompensadora.

Incluso en 1989, se inició la experimentación de la Propuesta Triangular usándose el video para la lectura de la obra de arte. La investigación financiada por la Fundación IOCHPE, coordinada por Analice Pillar y Denyse Vieira, usando la Propuesta Triangular y el video para lectura de la obra de arte, se realizó con los quintos grados de las escuelas privadas y públicas del municipio de Porto Alegre, con clases-control en ambos sistemas, público y privado. En estas usamos solo el hacer artístico con buena orientación modernista y/o expresionista, sin contacto con lecturas de obras de arte y sin que hubiera cualquier contenido histórico, en fin, sin valorización ni discusión sobre obras de arte. Tuvimos, durante la investigación, asesorías rápidas, pero muy eficaces, de Brent Wilson, Elliot Eisner, Heloísa Ferraz y Mariazinha Fusari, y oímos comentarios de Ralph

Smith y Eileen Adams. El resultado fue que los niños que tuvieron una enseñanza basada en la Propuesta Triangular (con el uso del video), al fin del semestre, se habían desarrollado más, tanto en la creación artística como en la capacidad de hablar sobre arte.

Después vino la etapa de producción material escrito para guiar, sugerir actividades, informar históricamente y estimular a los profesores en el uso de cada video de la videoteca de más o menos 250 ejemplares, organizada por la Fundación IOCHPE. Utilizando una máquina de troquel a láser que había sido donada a la Universidad Federal do Rio Grande del Sur, se pretendían formar otras 25 videotecas para distribuir el material por todo Brasil, las instituciones educativas y/o museos capaces de conservarlas. Estas deberían mantener el servicio permanente de préstamos de los videos a profesores y dirigir cursos, preparando profesores para, a través de la Propuesta Triangular y del video, explorar las potencialidades del ver.

Se produjo un video con las impresiones de los niños sobre las experiencias durante la etapa de la investigación. Lo que más me impresionó fue el corto e incisivo testimonio de una niña de 12 años, muy pobre, una pobreza detectable visualmente, no solo a través de la ropa, sino del gesto y la mirada, que dijo: “¿por qué nunca nadie me habló sobre el arte abstracto? Me gustó mucho entenderlo”. El ocultamiento de información de las élites a las clases populares es una constante en Brasil, donde la mayoría de los poderosos, y hasta algunos educadores, creen que esta historia de creatividad es para los niños ricos. Según ellos, los pobres necesitan solamente aprender a leer, escribir y contar. Lo que ellos no dicen, pero sabemos, es que así estos pobres serán más fácilmente manipulados.

La reacción de grupos de arte/educadores de Río Grande del Sur fue feroz contra los nuevos abordajes culturalistas y/o posmodernos de la enseñanza del arte, tal vez porque se concentraban en ese Estado los modelos más puros y eficaces de enseñanza modernista del arte.

Como no podían ir contra la Fundación IOCHPE porque dependían de sus patrocinios para organización de eventos y exposiciones, embistieron contra la Propuesta Triangular, distorsionándola

maliciosamente, calculando equivocadamente que amenazarían el poder que suponían que yo tenía en la Fundación. Fue un error de cálculo, pues nunca tuve poder en ningún nivel de decisión del Proyecto Arte en la Escuela de la Fundación IOCHPE ni en la Red de Arte en la Escuela que posteriormente se constituyó. Después de haber organizado teóricamente el proyecto, de haber dirigido la primera investigación con mucho entusiasmo y haber sugerido y facilitado la ida de profesores extranjeros invitados para los proyectos de MAC/USP para conferencias y consultorías en Porto Alegre, mi actividad se limitó a consultorías que siempre conduje con absoluta integridad. Incluso estas, a partir de 1995, se redujeron drásticamente.

Los detractores del cambio provocado por la Propuesta Triangular, en primer lugar, afirmaron que se trataba de la adaptación o copia del DBAE estadounidense. Como participante de la sociedad posmoderna, no estoy en contra de la copia, siempre que se inscriba en el tiempo y en la locación adecuados y sea fruto de la reconstrucción. El mito de la originalidad es modernista, el posmodernismo valoriza más intensamente la elaboración entre los procesos mentales involucrados en la creatividad. No obstante, diría que la Propuesta Triangular se opone al DBAE porque este disciplina los componentes del aprendizaje del arte, separándolos en el hacer artístico, crítica de arte, estética e historia del arte, revelando incluso un sesgo modernista en la defensa implícita de un currículo diseñado por disciplinas. Es la contradicción intrínseca del DBAE, un sistema para la enseñanza del arte de ideas posmodernas, pero de construcción modernista. Respecto de esto, la Propuesta Triangular designa acciones como componentes curriculares. El hacer, la lectura y la contextualización. En la época del Museo de Arte Contemporáneo, esta contextualización era prioritariamente histórica dada la naturaleza de la institución museo. Sin embargo, con el pasar del tiempo, nos convertimos en más radicales en relación con la desdisciplinarización y, en lugar de designar como historia del arte uno de los componentes del aprendizaje del arte, ampliamos el espectro de la experiencia nombrándola *contextualización,* la cual puede ser histórica, social,

psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, decolonial, etc., asociándose el pensamiento no solo a una materia, sino a un vasto conjunto de saberes disciplinares o no.[2]

Contextualizar es establecer relaciones. En este sentido, la contextualización en el proceso enseñanza-aprendizaje es la puerta abierta para la interdisciplinariedad. La reducción de la contextualización a la historia es un sesgo modernista. Es posible practicar, a través de la contextualización, una educación que se dirija a la multiculturalidad y la ecología, valores curriculares que definen la pedagogía posmoderna defendidos con acierto por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN).

En los dos últimos años, varias tesis sobre Arte/Educación señalaron la importancia de la contextualización de la enseñanza, de los conceptos, de las imágenes para una educación comprometida con lo social. Quiero destacar la de Maria Luiza Sene, titulada *Artes visuales, medio ambiente y educación escolar* (1998)[3] que en la página 91 dice:

> La transformación ambiental orientada a la mejoría de la calidad de vida para todos los habitantes de las ciudades y de los países es una de las acciones contextualizadoras de las actividades artísticas a ser desarrolladas en la escuela.

La contextualización es en sí misma una forma de conocimiento relativizada. Investigaciones sobre la cognición situada muestran que el conocimiento y el entendimiento son más fácilmente efectivos si el sujeto los enmarca. Es este marco lo que designamos contextualización, la cual puede ser subjetiva y/o socialmente construida.

[2] Por favor no confundir con la lucha heroica por un lugar para el arte como materia en un plan de estudios ya disciplinarizado, que solo valoriza el conocimiento disciplinar. Esta lucha es necesaria en el momento y contexto cultural en el que vivimos, pero si el plan de estudio aboliera las materias, esta dejaría de tener sentido, así como ya no tiene sentido rotular el conocimiento que se quiere construir en artes a través de las diciplinas que componen el sistema de las artes.

[3] Directora: Prof. Dra. Maria Filismina Fusari.

Otro equívoco malintencionado es decir que la Propuesta Triangular se destina al trabajo con el código hegemónico erudito europeo y estadounidense de arte. La Propuesta Triangular es un sistema cuya proposición depende de la respuesta que damos a la pregunta: "¿cómo se produce el conocimiento en arte?".

Por lo tanto, cualquier contenido, de cualquier naturaleza visual y estética, puede ser explorado, interpretado y operacionalizado a través de la Propuesta Triangular.

Muchas fueron las experiencias con la Propuesta Triangular que se dieron en exposiciones de código popular y de estética de lo cotidiano, como en las muestras *Carnavalescos, Combogós, Latas e Sucatas y Labirinto da Moda.* La elección del contenido con el que trabajar depende de la ideología del profesor y de los códigos de valor de la cultura de los estudiantes. Responde, por tanto, a otra pregunta: "¿qué enseñar?".

Estoy de acuerdo cuando se afirma que la Videoteca de la Red de Arte en la Escuela es principalmente de video de arte erudito. No solo celebré la llegada al archivo del video de la exposición que tuvo lugar en el Centro Pompidou en París, *Os Mágicos da Terra*, curada por Hubert Martin, que abrió los ojos y las instituciones europeas a la diversidad cultural sin anteponer barreras de raza, clase, género y nacionalidad. Además, también recomendé la compra del video *Vida de Santeiro*, de Ione Coelho, así como tener más pluralidad cultural y depuración crítica en los videos existentes, algunos no muy buenos. Pero, como dije, el papel del consultor es recomendar y no decidir. Quien decide es el directorio.

En la tesis de maestría de Roseane Martins Coelho, muy seria y buena, defendida en la Universidad Federal de Santa Catarina en 1996, sobre la Difusión del Proyecto Arte en la Escuela de la Fundación IOCHPE en las escuelas públicas de Florianópolis, se detectaron otros equívocos sobre la Propuesta Triangular entre los profesores. En este caso no se trata de mala intención, sino de interpretación errónea de los propios profesores o de quienes los prepararon.

El error más grave es restringir el hacer artístico, parte integrante de la triangulación, a la relectura de obras. Otro es pensar que hay

una jerarquía de actividades, es decir, primero la lectura de la obra de arte, después la contextualización y finalmente el hacer, la creación. Esta no es una interpretación correcta. Ya declaré o leí relatos de trabajos realizados en las más diferentes regiones del Brasil, como Rondonópolis, Vitória, Recife, Caruaru y Palmeira dos Índios, que comenzaban con el hacer y solo entonces, a partir de la semejanza formal o de contenido con la obra del niño, el profesor elegía la obra del/de la artista a ser analizada o apreciada, como dicen los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). En otros casos, como vi en la Feria de Santana, Blumenau y Jacare, los profesores pueden comenzar analizando un contexto social e histórico para después elegir las obras y objetos a ser decodificados a partir de las pistas dadas por el contexto. No siempre, por suerte, un profesor inventivo usa la misma secuencia de los componentes en diferentes clases, con el mismo grupo de alumnos. Según Roseane Martins Coelho, con quien tuve la oportunidad de conversar largamente después de leer su tesis, los profesores llegan a designar los componentes de la Propuesta Triangular "fases". No se trata de fases de aprendizaje, sino de procesos mentales que se interrelacionan para operar en la red cognitiva del aprendizaje.

Este error es de menor importancia comparado con el engaño de restringir el hacer artístico a la relectura. La relectura es una actividad posible y cuanto más problematizadora más creadora. La mejor explicitación sobre la relectura que conozco en Brasil es la de Analice Pillar, en un pequeño texto publicado en el boletín y/o presentado en reunión de la Red Arte en la Escuela. Pero el peligro de la reproducción improductiva ronda las relecturas. Estoy tan alarmada con la pésima calidad de pensamiento visual resultante de relecturas, que el otro día desaconsejé completamente la relectura en una conferencia. Una relectura divergente y/o subjetivada amplía el universo de la alteridad visual y ejercita el proceso de edición de imágenes con el que nuestra cognición visual trabaja naturalmente. Pero la relectura como procedimiento constante transforma el hacer artístico en mero ejercicio escolar. Artistas utilizan

procedimientos muy variados en sus investigaciones visuales. La misma diversidad de estímulos se debe exigir del profesor de arte. En verdad, la insistencia en la relectura me provoca el miedo de la copia por la copia.

Casi del mismo modo, me asusta la idea del profesor que, bajo el pretexto de trabajar con la lectura de la obra de arte y con su contextualización, da largas lecciones discursivas, o sea, historiza sobre un artista o lee una obra para alumnos reduciéndolos a la pasividad. Todavía no vi que esto sucediera, pero recuerdo que en una reunión de la Red Arte na Escola de la Fundación IOCHPE en Curitiba, me horroricé con una profesora de Santa Catarina que justificó "trabajar solamente el hacer artístico con los niños pequeños porque ellos no tenían paciencia y no se quedaban sentados oyendo a la profesora hablando de la vida del artista". Trabajar solo con el hacer artístico con el alumno está bien, es una opción legítima de un profesor modernista que puede ser muy competente concentrándose solo con el desarrollo de uno de los aspectos del aprendizaje del arte. Lo que está terriblemente equivocado son los conceptos de lectura de la obra de arte y de contextualización.

Leer la obra de arte es cuestionar, buscar, descubrir, despertar la capacidad crítica, nunca reducir a los alumnos a ser receptáculos de la información brindada por el profesor, por más inteligentes que sean. La educación cultural que se pretende con la Propuesta Triangular es una educación crítica del conocimiento construido por el propio alumno, con la mediación del profesor, acerca del mundo visual y no una "educación bancaria".

La Propuesta Triangular es constructivista, interaccionista, dialógica, multiculturalista y es posmoderna por todo esto y por articular arte como expresión y como cultura en la clase, ya que esta articulación es el denominador común de todas las propuestas posmodernas de enseñanza del arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad.

El gran paraguas dewiano, la articulación entre la educación artística (creación) y la educación estética (apreciación), define el

posmodernismo en Arte/Educación, o la contemporaneidad, si alguien prefiere porque le genera horror la palabra posmodernismo.

Es necesario, sin embargo, que quede claro, que la educación estética no significa enseñar estética en el sentido de formular sistemáticamente las clasificaciones y teorías que producen definiciones de arte y análisis sobre la belleza y la naturaleza. Este no es el principal propósito de la educación estética. Lo que llamamos educación estética para niños, adolescentes y adultos es principalmente la formación del apreciador de arte usando la terminología y el sentido consumatorio que Dewey le otorgaba a la experiencia apreciativa.

Como profesores, tenemos que procurar conocer la estética para estar preparados para los cuestionamientos estéticos que necesariamente surgen en el proceso de nuestros alumnos para que entiendan y conozcan el arte, ya sea haciendo arte o interpretando obras de arte. En este sentido, la estética tiene un potencial enormemente esclarecedor y estimulador del cuestionamiento reflexivo, materia prima de la filosofía de la cual la estética es una subdivisión o filial. Crawford (1991) considera a la estética una materia de segundo orden: su trabajo comienza cuando las otras materias completan su tarea. Así afirma:

> Ya no más limitada a la tarea de analizar la belleza, en la época contemporánea, la Estética amplía su campo de cuestionamiento sobre la naturaleza del objeto de arte y del carácter de su creación, apreciación, interpretación, evaluación, así como sobre las relaciones del arte con la sociedad; pudiendo ser todo esto examinado en diferentes niveles de complejidad (p. 15).

En educación, la tarea de la estética integrada en la lectura de la obra o en el campo de sentido del arte es ayudar a clarificar problemas, a entender nuestra experiencia del arte, a discriminar entre opciones, a tomar decisiones, a emitir juicios de valor.

Tradicionalmente la pregunta más importante a ser respondida por la estética era: ¿qué es arte? Hoy la pregunta que prevalece es aquella subrayada por Marcel Duchamp y Kant: ¿cuándo algo, un objeto, una idea o una actitud es arte?

El desplazamiento del foco de la pregunta sobre "¿qué es arte?" a la pregunta "¿cuándo es arte?" fue ratificado por las teorías culturalistas, o mejor, multiculturalistas, del arte. El contexto es componente definidor de la experiencia artística y de la experiencia estética. Además, los problemas de la percepción se ampliaron considerablemente en la era "post-Duchamp", considerando la complejidad de las realidades virtuales. El *seeing in* y el *seeing as* definidos por Wollheim y Wittgenstein, respectivamente, se combinan en múltiples cuestionamientos. Estar visualmente consciente de las superficies y discernir lo que se destaca (*seeing in*) clama en el arte contemporáneo por *seeing it as.* No se trata solo de una percepción de lo que está ahí ni tampoco de una ilusión, sino imaginación contextualizada o cognición en los moldes de los sistemas *saving as,* diseñados para facilitar la multiplicidad en las memorias de las computadoras.

La respuesta estética, a través de operaciones sensoriales y físicas, es cognitiva. Se trata de cognición que no se centra solo en artefactos, sino que incluye una red de energía que une al artista al público, y ambos, artista y público, al contexto y a toda la cultura heredada latente o activa. Como afirma Peter Abbs, "el arte requiere para su entendimiento un lenguaje dinámico de partículas y verbos, no de inertes sustantivos". Como en el estudio de las partículas subatómicas, también en el campo del arte nuestros términos deberían ser aquellos relacionados con movimiento, interacción, transformación. De la misma manera que la naturaleza de la materia no puede separarse de su actividad, tampoco la obra de arte debería ser conceptualmente separada del complejo campo en el cual opera.

Cuando se habla de arte en la educación, otras variables se movilizan convirtiéndose la propia experiencia estética del profesor, un elemento definitivo de la experiencia estética del alumno. La exposición del adolescente y del niño al arte en la escuela depende de la elección del profesor. La experiencia estética puede ser más o menos significante y valiosa en función de esa elección. El profesor de arte necesita conocer la estética para, por lo menos, saber qué elegir.

Una de las interpretaciones prácticas más adecuadas de la Propuesta Triangular fue realizada por Antonio Biancho Filho, en la construcción de una aplicación multimedia para la enseñanza de la geometría a través del arte.[4] Además, especialistas llamaron la atención sobre la adecuación de la Propuesta Triangular a las necesidades de reinvención del sistema de comunicaciones con relación al mecanismo de la concientización social. Lectura y contextualización pueden ser los medios de llevar el drama de las ideologías hacia la *logística*[5] de la percepción de la realidad virtual. "Envueltas en las exigencias de producción y consumo inmediato, las tecnologías se volvieron convincentes principalmente porque parecen funcionar de modo invisible" (Druckrey, 1994, p. 2).

La contextualización puede ser la mediación entre percepción, historia, política, identidad, experiencia y tecnología, que transformará la tecnología de mero principio operativo a un modo de participación, tornando visibles los mundos participantes del consumo inmediato.

Por su parte, es obvia la comprobación de que la contextualización es operacionalmente connatural al lenguaje hipertextual.

Pluralidad de lecturas

Sebastião Pedrosa, profesor de la Universidad Federal de Pernambuco, para su tesis de doctorado en la *University of Central England*, sobre la influencia británica en la enseñanza del arte en Brasil, entrevistó a inicios de los años noventa a tres generaciones de arte/educadores y casi todos, con solo una excepción, nombraron a ECA y al Museo de Arte Contemporáneo (MAC) de la Universidad de San Pablo como las instituciones más influyentes en el Arte/Educación en nuestro país. Durante el período 1989-1993, el MAC fue un

[4] Tesis de maestría defendida en el programa de Arte y Tecnología de la Imagen, línea de investigación multimedia, hipertexto y realidad virtual, en el Instituto de Artes de la Universidad de Brasilia. Directora: Suzete Ventureli.

[5] Expresión usada por Paul Virilio.

laboratorio de experimentación de la enseñanza-aprendizaje en arte con proyectos educativamente osados, algunos en serie con otras instituciones. Muchas ideas puestas en práctica en el MAC se venían desarrollando en la Escuela de Comunicaciones y Artes (ECA) desde los años ochenta, en los programas de posgrado y especialización que esa escuela mantiene.

Sin embargo, la falta de un laboratorio de arte para niños, adolescentes y adultos iniciantes en las artes retrasó muchas experiencias sobre la comprensión de la obra de arte, realizadas después en el MAC, donde contábamos con un grupo de 12 educadores, algunos con doctorado y maestría, y la coordinación competente de Vera Novis, que tan bien supo transferir sus sólidos conocimientos de teoría literaria para operar con la obra de arte visual. Además, la crítica de arte en los últimos años se viene apropiando de los constructos teóricos de la literatura, traduciéndolos a las artes visuales, constituyendo los casos más recientes el de la estética de la recepción, el de la teoría *Reader Response* y el de la deconstrucción. Vera Novis, dominando el análisis literario y visual, y Christina Rizzi, por su experiencia anterior con la contextualización de objetos de lo cotidiano (en el Museo de la Casa Brasileña), dieron solidez a la lectura de la obra, componente central de la Propuesta Triangular de la enseñanza del arte, sistematizada, testeada, retesteada y difundida por el MAC en los años en que la acción de aquella institución influyó el Arte/Educación en Brasil. Influencia cuyo eco se hizo sentir todavía en 1994, en ocasión del trabajo de Arte/Educación realizado en el ámbito de la exposición *Arte Moderna Brasileira. Uma Seleção da Coleção Roberto Marinho,* presentada en el MASP. La Propuesta Triangular es un facilitador entre la obra y el público. En este abordaje, la imagen se considera un campo de sentido y lo que constituyó un aprendizaje es la construcción de significados por el observador.

La imagen, figurativa o abstracta, es un ámbito de realidad, no solo un objeto. Inmersos en un humanismo basado en la dominación de objetos, ha sido difícil que los educadores entendieran la importancia de la imagen, de la reflexión sobre ella, de la percepción de su

sentido, de su producción estética mediante el arte y su seducción a través de los medios de comunicación. La reflexión sobre la imagen es algo que tiene lugar en pocas escuelas y eso trae consecuencias nefastas no solo en la comprensión de la obra de arte, sino también en la apreciación crítica de la televisión. MTV divulgó una investigación demostrando que su público no discrimina lo que ve:

> De los 36% de paulistas que ven MTV, al preguntarles sobre su programa preferido en la grilla de la emisora, el 14% no supieron especificar cuál y el 11% respondió genéricamente, videoclips o programas de videoclips (*TV Folha,* 1995).

Innumerables investigaciones realizadas en otros países demostraron que el desarrollo de la capacidad de analizar y obtener significados de las imágenes de obras de arte prepara para ver reflexivamente imágenes de otra categoría, como las imágenes de televisión.

El libro *Aprendiendo a ver,* publicado en la Colección Roberto Marinho, relata diversas experiencias con lecturas de las obras expuestas en el Museo de Arte de San Pablo (MASP) en marzo y abril de 1994. Se trata de clases que demuestran la inventiva de las profesoras involucradas en el proyecto y la flexibilidad de la lectura de la obra de arte en la Propuesta Triangular. Algunas, como Mariangela Serri Francoio, a través de juegos, buscaron desarrollar la percepción hacia la representación y la flexibilidad para la creación de significados. Otras, como Elly Ferrari, llevaron a los visitantes a investigar las diferencias entre la representación visual de la naturaleza y su representación orgánica. Tenemos incluso lecturas estructurales de la composición de la obra y lecturas orientadas en el sentido de la reconstrucción de la narrativa.

Estas arte/educadoras no solo hacían que los grupos de visitantes vieran la Colección Roberto Marinho, sino que proporcionaban una alfabetización visual básica, transferible a la lectura de otras imágenes, no solo aplicable a las imágenes artísticas. Lo que hay en común en las experiencias que describen es el hecho de que, al usar la Propuesta Triangular, cada una a su modo potencializó la lectura

visual de los observadores, llevándolos a hacer sus propias lecturas, y ninguna cayó en la tentación narcisista de explicar las obras para el público aburrido. Ahí está la diferencia entre un mero profesor y un educador: mientras uno sigue modelos, el otro se somete al modelo con su lenguaje personal.

Cuando estas educadoras buscaron contextualizar históricamente a Di Cavalcanti, Pancetti y Krajcberg, estaban alfabetizando culturalmente. Brasil es uno de los países de América Latina más ignorante de su propia cultura y los educadores comienzan a preocuparse por esto. Es absurdo que un adolescente salga de octavo grado sin saber sumar fracciones, pero también es absurdo no saber quién fue Portinari y nunca haber visto por lo menos reproducciones de obras de Tarsila do Amaral y de Anita Malfatti.

¿Qué utilidad tiene esto?, podrían ustedes preguntar. Acceso al código erudito, que es el código del poder, esencial para la ascensión de clase. Es tan importante como la valorización de la cultura de clase en que se vive lo es para reforzar del ego. Además, la conciencia de ciudadanía difícilmente se agudiza si no conocemos la producción del país del cual somos ciudadanos. Las comunidades humanas están organizadas en base a informaciones específicas compartidas por todos.

E. D. Hirsch (1988, p. XV) define *cultural literacy*, es decir, la alfabetización cultural, como el "conocimiento básico necesario para una alfabetización funcional y una efectiva comunicación nacional" (p. XI). Ser culturalmente alfabetizado es "poseer las informaciones básicas necesarias para prosperar, florecer, ser exitoso en el mundo moderno" (p. XIII) y vale para todas las clases sociales, agrega Hirsch.

En la definición de los contenidos de la alfabetización cultural de los estadounidenses, Hirsch incluye el arte abstracto, expresionismo abstracto, Acrópolis, Woody Allen, Paul Cézanne, expresionismo, impresionismo, cubismo, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Pablo Picasso, Jackson Pollock, prerrafaelistas y muchos otros artistas, monumentos y conceptos ligados a las artes visuales. El error de Hirsch fue pensar que un "diccionario de cultura", el cual produjo después de su investigación, resolvería el problema de la alfabetización cultural.

Probablemente nunca leyó a Paulo Freire, pues no sabe que la cultura de definiciones es solo educación bancaria, simple almacenamiento de información pasivo. La cultura no se inyecta, se practica.

La Propuesta Triangular fue una solución seguida en común por las educadoras que dirigieron la apreciación de las obras en la exposición de la Colección Roberto Marinho en San Pablo, pero cada una construyó su método, accionó y elaboró propuestas individuales centradas en sus preocupaciones teóricas específicas y, principalmente, llevaron a los visitantes a comprender haciendo, construyendo sus imágenes a través del hacer artístico. Usaron caminos diferentes para realizar el ideal de George E. Hein, de que todas las actividades diseñadas para el público de museos comprometan la mente y las manos. Esta experiencia comprueba, en primer lugar, que la lectura es interpretación y, segundo, que las interpretaciones de una obra pueden ser tan diferentes, tantos cuantos sean los interpretantes.

Además, las interpretaciones no están sujetas al juicio de correcto y equivocado, pero pueden juzgarse por otros criterios, como los de ser más o menos convincentes, o coherentes o razonables, o iluminadoras, o abarcadoras, o inclusivas, etc. Las interpretaciones son calificadas y por lo tanto algunas de ellas pueden ser mejores que otras. Las interpretaciones implican una visión de mundo, aunque puedan existir interpretaciones contradictorias y competitivas de un mismo trabajo.

El objeto de la interpretación es la obra, no el artista, por lo tanto, una interpretación no necesita incluir la intención del artista, pero no necesariamente se deben excluir los datos captados fuera de la obra a través de la vida del artista, lo que los formalistas abominaban.

Los métodos de interpretación no son interesantes en sí mismos, solo interesan porque reflejan las teorías que buscan esclarecer cómo se construye la interpretación. Algunos métodos le dan mayor importancia al papel del observador, concibiéndolo como el creador de realidades; otros, considerando la imposibilidad del significado literal, se dirigen en dirección al análisis de las relaciones de dependencia en función del contexto. Y están, incluso, los que favorecen el respeto a la objetividad de lo observable.

Las teorías de la interpretación y sus métodos oscilan entre la mayor o menor responsabilidad de la emoción, o de la razón, y evidencia en la definición del campo de sentido, y la mayor o menor importancia de una de las tres personalidades principales del acto interpretativo: intérprete, obra y contexto.

Si hiciéramos un inventario de las diferentes preguntas relacionadas con la lectura de la obra de arte, veremos que las variables antes mencionadas están siempre presentes y luchando por la preponderancia. Son innumerables las clasificaciones de los abordajes interpretativos. Para el modernismo, las más importantes fueron el formalismo y la iconografía. Ambas priorizaban la obra y al lector o al contexto, pero divergían en la priorización de la forma o el contenido en la lectura de la obra.

Para Roger Fry, uno de los primeros formalistas modernos vinculados a las artes visuales, el análisis de una obra de arte debe priorizar los elementos del diseño: línea, forma, color, espacio, luz, así como las categorías del diseño: equilibrio, orden, ritmo, patrón, composición. En cambio, la iconografía de Panofsky considera en primer lugar el tema, después la convención que precede al tema, y por último los datos culturales que definen el tema: el artista, el tiempo.

Intentando una aproximación mayor al contexto cultural, tenemos una variante del formalismo, la teoría de la Gestalt de Arnheim que, al estudiar los elementos del diseño, asocia los conceptos de interpretación por cercanía con las formas y significados anteriormente conocidos. El conocimiento anterior es el contexto.

También más contextualizadora es la iconología, que inserta la obra en un programa de comprensión más amplio, más intertextual que la iconografía, dando más relevancia a los datos culturales (Gombrich) y a la ideología (Mitchell). Sin embargo, algunas veces en la práctica es difícil distinguir entre las dos, como en el caso del análisis realizado por la National Gallery de Londres de las obras de su colección difundida por el lenguaje mediático.

El análisis epistemológico busca conocer el proceso y el contenido interrelacionadamente, y el análisis teleológico busca responder

las preguntas acerca de la función y el propósito del arte. El "citacismo" en la posmodernidad resucitó el abordaje arqueológico, llevando a indagar sobre las fuentes o el origen de la obra o la imagen que está inserta en la tradición, si es la respuesta individual o de la sociedad, etc.

Las interpretaciones psicológicas e psicoanalíticas direccionan las preguntas hacia las relaciones de la obra con la mente (sentimientos, ideas, obsesiones, represiones, ego, identificación, estados de conciencia, etc.) y de la representación de la psiquis en la obra, etc. Los aspectos más importantes de estas cuestiones son los preconstructivos o genéticos, que buscan aclarar cómo la mente del autor opera en la creación y en la formalización del trabajo. Menos interés han despertado los aspectos afectivos, pero hay interpretaciones relevantes que investigan cómo la mente del lector o el apreciador responde al trabajo y contribuye a su completitud.

Un cambio más radical del foco de atención centrado en el productor y en el objeto para centrarlo en el consumo se operó por las teorías fenomenológicas, cuyo eje preponderante de análisis es la naturaleza de la experiencia estética del observador. Para Merleau-Ponty, un fenomenologista menos idealista y metafísico que sus maestros Husserl y Heidegger, interpretar es percibir. Dando primacía a la experiencia perceptiva, consideraba la percepción como conocimiento situado, corporificado, rechazando el tratamiento del cuerpo como mero mecanismo de realización de la mente y la idea de reflexión como superestructura de la conciencia. El proceso de percepción fue considerado un fin en sí mismo desde el punto de vista de la interpretación.

Por su parte, la Fenomenología de Gaston Bachelard, más receptiva a la imaginación, abrió el espacio para la reflexión poética. La Fenomenología Hermenéutica (Gadamer y Ricoeur), al negar que solo la estructura pueda explicar las innovaciones en el lenguaje, explora los conflictos de interpretaciones, porque diferencia y oposición de entendimiento son connaturales a nuestra experiencia como seres interpretantes. El papel de las costumbres, de las

convenciones y de las presuposiciones en el entendimiento de la obra fue destacado especialmente por Gadmer y por los teóricos de la recepción (Jauss, Iser).

En la teoría de la recepción, una interpretación centrada en el productor y/o en la obra poco revela acerca de la estética comunitaria. Es la interpretación de la relación dialéctica entre producción y consumo lo que ilumina el entendimiento del papel del arte en la sociedad y relativiza el autoritarismo interpretativo resultante de las teorías que proclaman la autonomía de la obra de arte. Afiliada a la Estética de la recepción, la teoría *Reader Response* se refiere a una lectura crítica más influenciada por la subjetividad del lector, aunque con especial atención al contexto. Ni la autonomía de la obra, ni la autonomía del lector. Ambos son mediatizados por las circunstancias del contexto que contorna el proceso de significación y determina valor; por esto, no hay significado estable ni valor universal.

Las teorías de la interpretación más contemporáneas, como la semiología, la semiótica, la deconstrucción[6] y el feminismo, tienen en común el énfasis en el contexto cultural. Algunos hasta las diseñan como abordajes culturalistas de la lectura de la obra de arte y, especialmente, la deconstrucción y el feminismo se identifican como sistemas de interpretación posmodernos.

El semiólogo Norman Bryson, en su interpretación, asocia el carácter social de la imagen a su realidad como signo. Y llama la atención sobre la naturaleza dinámica de la lectura del arte y los sistemas de signos que guían la circulación del observador y de la cultura por la imagen. No obstante, el abordaje contemporáneo más contundente a la lectura de la obra de arte es la deconstrucción. Se refiere a ver cualquier obra como si se tratara de un doble *statement:* uno explícito y otro escondido, que solo podrá entenderse en el contexto de la diferencia, de la oposición y del desplazamiento de aquello que es manifiestamente central hacia los márgenes, a la periferia y viceversa.

[6] Hay autores que prefieren la grafía “desconstrucción”. Como ambas están permitidas, me quedo con “deconstrucción”, que es mi preferida.

Obviamente, es de Derrida, el formulador de la deconstrucción, el mejor ejemplo de una lectura deconstructiva de la imagen, al analizar *Los zapatos* de Vincent van Gogh (1886, Museo Van Gogh, Amsterdam). Derrida se opone a la interpretación de ese cuadro como autobiografía, realizada por Meyer Schapiro y Martin Heidegger, que lo interpretan como el *statement* acerca del mundo de una mujer campesina.

Al deconstruir la propia polaridad que lo orienta, Derrida pregunta: "¿cómo Heidegger y Schapiro saben que los zapatos forman un par? ¿Qué es un par? ¿Qué es un par de zapatos? ¿De guantes? ¿De pies?" etc. Lo que Derrida cuestiona es la idea de par como estructura.

Su lectura es una metáfora de su actitud crítica caracterizada por la deconstrucción de las diferencias y oposiciones entre pares de significados consagrados por el pensamiento occidental. Su abordaje analítico, al buscar varias unidades posibles, se produce por medio de la focalización en puntos desde los cuales una oposición binaria, tal como significante-significado, literal-figural, presencia-ausencia, naturaleza-cultura, dentro-afuera, orden-desorden, masculino-femenino, etc., manejada quirúrgicamente y recosida por una línea de argumento, revela incongruencias en el discurso y rompe el velo colocado sobre múltiples sentidos.

Además del análisis de *Los zapatos* presentado en *The Truth in Painting*, libro publicado en francés en 1978 y en inglés en 1987, otros dos estudios de Derrida ampliaron las implicaciones deconstructivas en las artes espaciales. Se trata de un ensayo sobre los diseños de Antonin Artaud, producidos cuando estuvo internado en el asilo y de un texto del catálogo del Louvre sobre la ceguera y el autorretrato. Ambos demuestran el desplazamiento del interés por el código hegemónico hacia la producción periférica de las minorías.[7]

Finalmente, también la colaboración de Derrida con Peter Eisenman explicita la naturaleza de la deconstrucción en las artes espaciales. Podríamos decir que Eisenman, quien provoca la inestabilidad

[7] Derrida tiene otros estudios sobre las artes plásticas, como los realizados sobre Valerio Adami y Gerard Titus-Carmel y sobre Marie-Françoise Plissart.

geométrica en la arquitectura, encontró en la actitud filosófica desequilibrante de Derrida su doble. En ambos se trata del mismo movimiento constante de la búsqueda en dirección a puntos de reequilibrio que a su vez dan origen a nuevos desequilibrios.

La deconstrucción no es un método que se aplica a la decodificación de un texto o imagen, es una actitud crítica no jerarquizada. De una manera general, la posmodernidad liberó los métodos, transformándolos en actitudes, propuestas y/o abordajes.

Por último, me quiero referir al feminismo, que también es mucho más una actitud de pensamiento crítico, contextualizador y desmitificador de la hegemonía y del poder, que una mera herramienta decodificadora.

El feminismo fue al inicio reivindicatorio, denunciando la anulación de la mujer por el poder de los hombres que hacían historia, como es el caso de Gombrich, que no menciona a ninguna mujer en su *Story of Art.* Otras denuncias escandalosas convencieron sobre la característica patriarcal de los cánones dominantes en el arte occidental. Uno de los ejemplos más llamativo fue el caso del cuadro *Portrait of Milk Charlotte du Vald'Ognes* (c. 1800). Esta obra estaba en el Metropolitan Museum of Art de Nueva York, como un trabajo de Jacques-Louis David y considerada por su extraordinaria calidad, una de las más importantes del famoso neoclásico francés. Se descubrió, luego, haber sido pintada por Constance Marie Charpentier (1767-1849). Inmediatamente después pasó a ser desestimada por los críticos, que veían en ella atributos femeninos siempre negativos. Llegaron a decir: "es poesía, no artes plásticas", "es literaria en vez de obra plástica", "tiene un encanto muy evidente", "esconde con inteligencia su debilidad", "es una mezcla de actitudes sutiles que no convence, solo sirve para revelar el espíritu femenino" (Adams, 1996).

Se debe a críticas e historiadoras como Abigail Solomon-Godeau, Mary Garrard, Inda Nochlin, Griselda Pollock y Lucy Lippard, y a artistas como Judy Chicago y Ana Mendieta, los estudios y las obras que cuestionaron el código hegemónico masculino.

Este es un tema sobre el que volveré en mi próximo libro. Ahora, al mencionar el feminismo, solo quise abrir el abanico interpretativo para incluir, entre los muchos abordajes de lectura de la obra de arte, uno que debe tener especial significado en la educación porque esta es ejercida principalmente por mujeres que necesitan instrumental teórico que refuerce sus egos culturales, tan descalificados por la sociedad de las artes dominada por los hombres.

Educación y medio ambiente*

Desde 1983 me involucré en investigaciones y proyectos educativos que investigaban las posibilidades de desarrollo, al mismo tiempo, de la capacidad de construcción estética y de la capacidad de percepción del medio ambiente. Las primeras experiencias se produjeron en el Festival de Invierno de Campos do Jordão, organizado en colaboración con Claudia Toni y Glaucia Amaral. El énfasis en la decodificación y apreciación de la cultura y del ambiente natural hicieron de los cursos de este festival un marco histórico de la enseñanza del arte en Brasil y fue considerado el primer evento educativo posmoderno en la enseñanza artística. La preocupación por la ecología se considera una característica de la pedagogía posmoderna. Posteriormente, entre 1989 y 1993, seguí desarrollando en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo (MAC/USP) un programa que se inclinara hacia una educación estética más amplia que incluyera la naturaleza.

Soy parte de un país al que otros países acusan de promover la destrucción del equilibrio ecológico. Nos hemos destruido a nosotros mismos durante muchos años, con la ayuda de las naciones poderosas.

Hemos destruido a nuestro Pueblo, negando la vivienda y todas las formas de asistencia a millones de niños que mueren en las calles; hemos destruido nuestra economía, aprisionados por una deuda externa enorme; hemos destruido nuestra estabilidad política y social bajo dictaduras represoras. Sin embargo, grandes y poderosas naciones apoyaron, alentaron y en cierto modo promovieron esa

* Extraído de Ana Mae Barbosa (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com/Arte, pp. 114-125

destrucción, en silencio, sin titulares en la prensa. Nuestro proceso de destrucción llamó la atención del mundo, pero recién cuando puso en riesgo el equilibrio ecológico del planeta.

La destrucción de la selva amazónica está afectando a todos lo seres humanos no solo por comprometer el equilibrio del medio ambiente, sino por involucrar la destrucción de la diversidad de la especie de la Tierra.

La diversidad, según señaló Ítalo Calvino, será uno de los siete objetos de atención especial en el próximo milenio. La diversidad cultural y la biodiversidad son los aspectos más importantes de esta valorización de la diversidad como principio ético que presidirá las preocupaciones, las investigaciones y los patrones de vida de la próxima generación.

Antes de la creciente destrucción de la selva tropical, nuestra destrucción interesaba a las naciones poderosas, porque Brasil, con su vasto territorio, su gran población y su riqueza de recursos naturales, podía ser un competidor potencial por el liderazgo mundial. Sin embargo, ahora, todo el mundo tiene miedo. Por lo menos, el mundo se volvió consciente de que la destrucción de un país, como Brasil, amenaza a todos los seres humanos en cualquier parte del mundo.

Ahora que todos son conscientes del peligro, deberían también estar conscientes de su causa. Deberíamos entender que la destrucción de la selva amazónica no es un trabajo fácil y no podría realizarse, como algunas veces se afirma en la prensa, a través del simple esfuerzo individual de los mineros que vienen de otras regiones de Brasil a cavar la tierra en busca del oro con el que sueñan para sobrevivir. A ellos se los culpó con frecuencia por los daños del medio ambiente, mientras las grandes empresas propietarias de gran parte del territorio de la Amazonia causan un daño mayor. El trabajo de Alfredo Jaar exhibido en el *New Museum* de Nueva York [1992] retrata con elocuencia a los mineros de Brasil. ¿Tendrían esos hombres, solos, el poder de destruir el equilibrio ecológico del mundo?

Ellos mismos son las víctimas de otros tipos de destrucción: la del equilibrio social y de la dignidad humana. Sin la posibilidad de

conseguir un empleo y sin tierra para plantar, la búsqueda de oro es la única oportunidad de supervivencia para ellos y sus familias. Del mismo modo que sus necesidades básicas no fueron respetadas, ellos no respetaron a la naturaleza. Pero la explotación espaciada que realizaron los mineros solo causa ligeros daños en comparación con las "vociferantes demandas de los intereses multinacionales" (Yang, 1992) en la Amazonia. En la destrucción de la Amazonia la participación fue internacional. Por lo tanto, recuperar lo que fue destruido y su preservación futura es tarea de todos nosotros.

A su vez, es muy importante no olvidar que el equilibrio ecológico y el equilibrio social están relacionados y forman parte de la misma realidad. No podremos resolver los problemas del ambiente natural sin conocer los problemas políticos, económicos, sociales y educativos que inducen a las acciones depredadoras y las permean. Los artistas y los arte/educadores deben desempeñar un papel central en los esfuerzos para preservar la naturaleza y los seres humanos en ella.

El artista alemán Alexander Gottlieb Baumgarten fue quien denunció, a través de su trabajo, el exterminio de los indígenas ianomani en la Amazonia, y es otro artista, el chileno Alfredo Jaar, quien mostró las condiciones deshumanas en que viven los mineros en las selvas brasileñas.

El trabajo de los arte/educadores con el objetivo de despertar la conciencia sobre el medio ambiente no es menos importante. Tenemos que aliarnos con otros especialistas –sociólogos, ecologistas, científicos, geógrafos, así como arquitectos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociales y antropólogos– en la lucha para buscar el equilibrio entre preservación y desarrollo, que conduzca a una mejor calidad de vida y de medio ambiente natural.

Los problemas del medio ambiente deben resolverse a partir de análisis y decisiones multidisciplinares. La educación ambiental solo tendrá éxito si involucra a un grupo multidisciplinar en proceso interdisciplinar de la enseñanza/aprendizaje. Durante el período 1987-1993, el MAC/USP se volcó hacia los estudios ambientales, a través de exposiciones, programas de educación artística, cursos para niños y profesores de arte, simposios y debates.

Nuestro proyecto de arte y medio ambiente para niños y adolescentes tuvo su punto alto en el programa para vacaciones escolares de invierno que promovió la alcaldesa de la ciudad de San Pablo, a beneficio de diez mil niños suburbanos. Primero, se les preguntó qué les gustaría hacer en las vacaciones. Eligieron ir al cine, a un parque de diversiones y un museo de arte.

Es difícil creer que un grupo de niños pobres, con edades entre 4 a 14 años, hubieran elegido un museo de arte para su tiempo libre. Entre ellos, el 65% jamás había salido de sus barrios de residencia y nunca habían estado en el centro de la ciudad. Pero ese deseo había sido el resultado de la educación que venían recibiendo bajo la dirección de Paulo Freire, secretario de Educación de la ciudad de San Pablo (1989-1990). Freire reformuló el plan de estudios del Sistema Educativo del Municipio de San Pablo en base a siete componentes relacionados no solo con el contenido pedagógico, sino principalmente con las necesidades básicas del funcionamiento adecuado en la sociedad: lingüística, derechos humanos, artes, ciencias, sociología, ética y sexualidad.

Tuve el privilegio de organizar el grupo de consultores en artes y puedo decir que a las artes se les concedió la misma importancia que a las otras áreas. La ecología no se trató como una materia separada, pero sí como el objeto de atención de todas las materias, anticipándose por lo tanto siete años al actual proyecto del gobierno federal que considera a la ecología como un tema transversal de todas las materias del diseño curricular.

La continua preparación de los 700 profesores de arte en las escuelas elementales, en el período 1989-1992, estuvo a cargo de un grupo de artistas, historiadores del arte y arte/educadores de cuatro universidades de San Pablo y de profesores más experimentados de la propia red de enseñanza, coordinados primero por mí y luego por Regina Machado, Joana Lopes y Christina Rizzi, sucesivamente.

Ellas fueron preparadas para usar un abordaje en la enseñanza del arte, incluyendo el trabajo de estudio, la lectura de obras de arte y del medio ambiente y la historia del arte.

En cuanto a la lectura del ambiente, los trabajos de Eileen Adams (arte/educadora británica) y Avtarjeet Danjal (artista indio) fueron una gran influencia para nosotros. Ambos vinieron a Brasil y nos cedieron con generosidad su tiempo y su conocimiento. Eileen Adams estimuló a que prosigamos con proyectos recién iniciados y nos dio permiso para publicar en este libro el texto más discutido en su curso.

Bajo la dirección de Eileen Adams, buscamos desarrollar la percepción de los profesores de arte respecto del ambiente construido y natural, fomentando las respuestas sensibles a lo local, comprometiéndolos en una evaluación crítica y un comportamiento positivo en relación con los cambios.

El fundamento teórico de nuestro trabajo con los profesores de arte y los niños en pos de desarrollar, al mismo tiempo, su conciencia estética y su conciencia ambiental fue un entrelazamiento de las ideas y de los textos de Paulo Freire sobre la lectura del mundo; de John Dewey sobre tener una experiencia (*Having an experience)*; de Jerome Bruner sobre el proceso educativo (*Process of education*); de la educadora de artes Eileen Adams, en su libro *Art and built environment*; y de Peter Smith en su artículo *Disonancias entre disciplinas.*

Dewey nos convenció de que el profesor no tiene derecho de presuponer que el estudiante vivió una determinada experiencia. El ambiente educativo es el laboratorio de experiencias donde cada experiencia debe promoverse y se acompaña paso a paso como una planta que debe nutrirse, fortalecerse y cuidarse. Sabíamos que cada niño (de ese grupo de diez mil de diferentes edades) había experimentado con árboles y con el verde de la naturaleza y que habían tenido experiencias con las imágenes de muchos árboles, pero los llevamos a reexperimentar con la naturaleza y sus imágenes, viviendo el desafío de la relación entre el mundo de los fenómenos y el mundo de la representación visual, a través de un diálogo sensorial.

Por razones prácticas, dividimos a los niños en grupos de 15, cada grupo acompañado por un profesor o un monitor-estudiante dirigido por el museo. Por razones económicas, no pudimos establecer una división de los grupos por franja etaria. Entonces, en algunos

grupos tenían edades que variaban entre los 4 y los 14 años. Durante un mes, de martes a viernes, los grupos se fueron sucediendo unos a otros en la visita al museo.

La experiencia de todos abarcó tres etapas, cada una significativa para las diferentes edades.

En primer lugar, se desarrolló la percepción del mundo fenoménico, la relación entre el ambiente construido y el ambiente natural, los árboles, sus diferencias. Los niños practicaron todos los tipos de juegos alrededor de los árboles y del parque donde se ubica el museo.

En el edificio, el artista Octavio Roth esperaba a los niños para trabajar con ellos en la imagen de un árbol, en la imagen figurativa del mundo fenoménico que habían vivenciado en el parque. La idea de Roth fue montar con los niños una instalación colectiva, a partir del esqueleto de un enorme árbol de ramas largas dibujadas en negro en una superficie de acetato transparente. Los niños, después de conversar con Octavio Roth, recibían hojas de árboles recortadas en papel adhesivo que debían dibujar y pintar. Listas las hojas, se colocaron en el árbol y cada niño firmaba con su nombre debajo de la imagen.

Después de trabajar en la imagen figurativa, analizaron una instalación de paisajes abstractos compuestos por cañaverales y cafetales en diferentes estaciones del año.

En un solo día, los niños experimentaron el proceso de representación en su totalidad, desde la observación del mundo fenoménico hasta la apreciación del arte abstracto, pasando por la producción de imágenes figurativas. Canibalizamos el abordaje de Peter Smith para la enseñanza del arte, que recomienda cada una de estas etapas para cada momento específico de la evolución del niño: hasta los 7 años trabajar con el mundo fenoménico; de los 7 a los 9 años con la representación figurativa y después con la abstracción. La canibalización cultural es una manera de ser creativo en el Tercer Mundo, es una manera de contornar la dependencia cultural.

Después de esto, los niños quedaban libres para visitar las otras exposiciones, elegir cuadros para discutirlas en grupo, dibujar en el

atelier o leer un libro sobre derechos humanos ilustrado por el artista Octavio Roth, con quien estuvieron trabajando.

Diversas actividades, diversos programas que integraron nuestro Proyecto por el Arte y Medio Ambiente. Otro punto alto del proyecto fue la exposición/espectáculo *A Mata* (La selva) [1991]. La idea de una exposición que revelara los intrincados problemas de interrelación del medio ambiente construido con el medio ambiente natural se fue pensando a lo largo de los cursos. Conversé con muchas personas pero fue Glaucia Amaral quien caló profundo en mi idea, en gestación, de exponer imágenes estéticas, resultado de la investigación científica y las obras de arte sobre la naturaleza lado a lado.

Los dibujos de José Cláudio, producidos durante la expedición a la Amazonia, fueron el tópico de mi primera conversación con Glaucia, quien propuso nuevas ideas, ampliando el horizonte de las preguntas e interrelaciones sobre artefacto y naturaleza como fenómeno estético, de tal modo que la invité para organizar esa exposición. No solo Glaucia se apasionó por la temática, sino que también invitó a dos investigadoras, Malu Villas Bôas y Vera Novis, cuyo trabajo eficiente potencializó las ideas iniciales. La contaminación no paró ahí, alcanzó también a los arte/educadores Sylvio Coutinho, Heloisa Margarido Salles (MAC) y Lilian Amaral, que propusieron organizar un simposio durante la exposición con el objetivo de discutir soluciones educativas para despertar la conciencia sobre el medio ambiente a través del arte. Las conferencias y debates de este simposio, que contó con la participación del artista Frans Kracjberg, se grabaron y podrían formar parte de un libro interesante.

Para montar nuestra *A Mata* seguimos el guión histórico indicado por Peter Burke y adoptamos deliberadamente técnicas cinematográficas, tales como *flash-back,* montaje, *cross-cutting* y la alternancia entre escenario e historia. Esto nos permitió romper con los cánones diacrónicos de la historia, presentando al observador una contextualización histórica a partir de la sincronicidad de los constructos visuales.

De la contextualización, descontextualización y recontextualización iconográfica de la *mata* surgió un pensamiento sin estereotipos conceptuales y temporales. La historia del arte, hoy, es más una interpretación de la percepción del arte que el encadenamiento de hechos y objetos.

"Todas las cosas que pensábamos que serían privadas e internas, como la percepción, el arte y la percepción del arte, deben verse en su construcción social y como constructores de lo social" (Bryson, 1988, p. 107). Buscamos vincularnos con una interpretación social e histórica de lo cotidiano y de las mentalidades que nos guían, estableciendo guiones de lecturas múltiples para nuestras exposiciones, más conscientes de que el tiempo histórico está lejos de ser lineal. Como dice Michael Ann Holly, "el problema es menos cómo la historia puede servir al arte que cómo el arte puede servir de base a la crítica cultural y social".

El evento estuvo permeado por lo que Edward Said denomina ideología de las diferencias que convergen en la multiculturalidad y la interdisciplinariedad.

La idea central de la exposición fue establecer un diálogo estético entre arte y ciencia. La cultura científica y la cultura artística se encontraron mediatizadas por la experiencia estética en esa exposición. El movimiento pendular conceptual lo constituyó la búsqueda por parte del arte y la ciencia de un punto en común de entendimiento extrapolando los respectivos marcos disciplinares. Por primera vez se expusieron los trabajos de los dibujantes botánicos Joaquim José Codina y José Joaquim Freire, producidos por encomienda del marqués de Pombal, interesando en mapear la flora y fauna brasileñas con propósitos más colonialistas que científicos.

Dibujos botánicos y zoológicos, fotografías de satélites producidos para fines científicos, pero con preocupaciones y calidades estéticas, se mostraron al lado de objetos de arte producidos por artistas con conciencia ecológica. Artistas de Brasil, de otros países latinoamericanos, de países que colonizaron nuestro ambiente en el pasado, como Inglaterra, Holanda y Portugal, de naciones colonizadoras

de la actualidad como los Estados Unidos y Japón, mostrando en esta exposición su compromiso con la salvación de nuestras selvas. Sus producciones eran los únicos índices de seres humanos que poblaban esa *mata,* porque ninguna figura humana se representó artísticamente en esta exposición tan rica en representaciones científicas e imaginativas de animales, plantas, aire, fuego, agua, todos los elementos de la naturaleza que no pueden hablar por sí mismos. Los seres humanos, en vez de estar representados, estaban representando, observando al "otro", actuando como productores de imágenes y conceptos.

Artistas de diferentes clases sociales utilizaban diferentes códigos, desde el europeo dominante hasta el popular; artistas eruditos y populares, hombres, mujeres, gays, en fin, artistas de todas las razas, géneros y clases sociales construyeron una interpretación intrincada y multicultural sobre nuestra selva amazónica, sobre sus diferentes aspectos que deberían ser apreciados, conservados o modificados para asegurar la calidad de vida y el desarrollo de todo el planeta, hoy y en el futuro.

La instalación de Glaucia Amaral y Liana Bloise titulada *Era uma vez... coatis, caraguatás, macacos, manacos, jararacás, bananeiras, pau-brasil...* reinventó la selva a través del *wearable.* ¡Difícil traducir este término! La intraducibilidad es más cultural que lingüística. Solo los británicos y estadounidenses que fueron marcados positivamente por los movimientos influyentes que acercaron *Art and Crafts* en sus países podrían designar apropiadamente este arte que es al mismo tiempo contemplación y uso. *Wearables* en su doble fisicalidad sirven al cuerpo y al ojo, las obras de arte se usan y disfrutan estéticamente, son una exacerbación de la sensorialidad y sensualidad del arte.

Las voces de Morris y Ruskin, que defendían el uso de la naturaleza en el arte y el diseño, sonaban en la selva de Glaucia y Liana, una selva de ramas como las de los árboles, pero realizadas con tejido, y de animales también tejidos y bordados. Ramas y animales urdidos con la imaginación y maestría se apropian de la propia naturaleza

para revelarla. Hechos de sedas y algodones, productos de animales y árboles, es decir, productos de la propia naturaleza retornan a ella como alusión y representación.

Cada pieza tiene un valor estético en sí misma y, en conjunto, crean un sentido de intimidad con los misterios de la selva que es al mismo tiempo metafórico y alusivo. Es una selva donde el miedo no existe, sino una docilidad y calma hecha de color, fluctuación y movimientos ascendentes y descendentes.

Hace muchos años, cuando investigaba en el Victoria & Albert Museum, me enamoré de las obras de una artista del bordado, Jessie Newbery, que formaba parte de la colección de ese museo. En esa ocasión, nada descubrí acerca de ella. Las historias del arte han registrado a pocas mujeres y los archivos han guardado también muy poco sobre ellas, especialmente si usan un medio tan poco dignificado por los cánones del valor estético determinados por el hombre.

Gracias al movimiento feminista, las mujeres artistas comenzaron a ser conocidas, incluso las del pasado, independientemente de los instrumentos y soportes de su trabajo, sea en pintura o dibujo, o en otro medio considerado doméstico, como el bordado y la cerámica.

Años después pude saber algo sobre Jessie Newbery porque recientemente las *Glasgow Girls*, grupo del que formó parte, comenzó a tener la revalorización que merecía. Las alumnas de la Escuela de Arte de Glasgow se especializaron en el arte utilizable y construyeron un estilo, el estilo de Glasgow.

Es sorprendente la coincidencia del trabajo de Glaucia y Liana con algunas de estas artistas de Glasgow, que trabajaron entre 1880 y 1920. Curiosamente se agrupaban de dos en dos en *studios*, como hicieron Glaucia y Liana.

Los llamados *Sister Studios* crearon, para lo cotidiano, un estilo simbolista portable y una modernidad sinuosa. Las *Glasgow Girls* no fueron artistas de pintura y dibujo, sino que eventualmente crearon ropa como obra de arte pero, de la misma manera que Glaucia y Liana, fueron artistas de *wearable* y, en este medio, buenas *designers* y pintoras.

Margareth Macdonald –a cuyo diseño Liana se acerca– trabajó junto a su hermana Frances e influyó evidentemente sobre su marido Charles Rennie Mackintosh. El trabajo de Glaucia tiene una gran afinidad con el de Ann Macbeth que, siempre vestida con sus propios bordados, llamó la atención de todos por la originalidad de su ropa, y con el de Jessie Newbery por la utilización de colores incisivos pero armoniosos. Jessie Newbery compartió el *studio* con su hermana France. También fueron famosos los *studios* de las hermanas Gilmour, las hermanas Walton y el Begg Sisters Studio.

Afortunadamente, hoy los prejuicios estéticos cedieron el lugar al imperio de la calidad, con independencia del medio artístico empleado.

Los organizadores de la ECO-92, la Conferencia magna sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo que tuvo lugar en Río de Janeiro, no supieron de nuestro trabajo, pero estamos seguros de haber contribuido para despertar la conciencia ambiental de muchos profesores y de miles de personas que visitaron la exposición. *A Mata* conquistó, para el museo, el premio de mejor exposición de 1991, otorgado por la Asociación de Críticos de Arte de San Pablo.

Seguimos trabajando para desarrollar una apreciación crítica del medio ambiente a través del arte en otros proyectos que pasaron de mi coordinación a la de Vera Novis. Vera está preparando un libro sobre los trabajos de educación para el arte y medio ambiente que coordinó entre 1992-1993 en el Parque Ibirapuera.

Ron Neperud, en su libro *Contexto, contenido e comunidad* (1996), clasifica el proyecto de Arte y Medio Ambiente que dirigí en el MAC como el abordaje multidisciplinar de Ecología y afirma: “Los esfuerzos educativos de Barbosa combinaron exitosamente el arte y la ecología en la preservación de la naturaleza y de los humanos en ella”.

El futuro del medio ambiente exige el compromiso de los arte/educadores.

Invitada a dar un curso en el MAC, Eileen Adams continúa con sus investigaciones, pero es interesante notar que, de la misma forma que otros arte/educadores comprometidos con la lucha ecológica, ella ahora incluye el *arte público* en sus reflexiones sobre el medio

ambiente. Ron Neperud, Don Krug en los Estados Unidos y Lilian Amaral en Brasil siguieron el mismo camino.

Cuando hablo de *arte público* no me refiero a la cooptación de artistas para que celebren, en grandes obras exhibidas en la vía pública, los actos de destrucción humana, como es el caso del monumento a los bandeirantes de Víctor Brecheret, ni las grandes abstracciones que Kate Linker llama *corporate bauble* frente a los bancos, que infectan la Avenida Paulista, ni mucho menos a los dudosos héroes a caballo inmovilizados en nuestras plazas y en nuestra memoria histórica. Tampoco considero arte público a las obras colocadas en la calle que necesitan de guardias para garantizar su integridad, como fue el caso de algunas de las obras colocadas en la Avenida Paulista por el Instituto Cultural Itaú, en su exposición de esculturas entre octubre/noviembre de 1997.

El arte público no es la mera justificación artística de actos y héroes escondidos en la plaza pública, ni tampoco el superávit estético importado del interior de los museos para valorizar más el espacio público, y menos incluso una suerte de propina al sistema hegemónico de las artes para el pueblo.

El arte público que les interesa a los arte/educadores es el que busca el diálogo y la interpretación, que busca una relación icónica o simbólica con el público que se vale del espacio que ocupa, como el *Memorial a los veteranos de la Guerra de Vietnam* de Maya Lin (1982), la obra *Preguntas* de Barbara Kruger (1990-1991), la *Sky Mound* de Nancy Holt (iniciada en 1987). "Inherente al arte público está el problema de la recepción" (Patricia Phillips, 1995) y hasta podemos considerar arte público las obras de Borofsky que transfieren el grafiti de las calles hacia locales privados y problemas sociales como el de los sin techo a las paredes del MoMA, directamente, sin la intermediación del paño (1992).

El arte público es resistencia y/o diálogo con un público más amplio que el que frecuenta los museos, o con una comunidad con otros intereses. Es, por lo tanto, un tema que forma parte del vocabulario cultural de aquellos que se interesan en las relaciones del arte con el medio ambiente.

La construcción de un ego feminista*

> Para empezar, me gustan las mujeres. Creo que son más fuertes, más sensibles y tienen más sentido común que los hombres. No todas las mujeres del mundo son así, pero digamos que es más fácil encontrar cualidades humanas en ellas que en el género masculino. Todos los poderes políticos, económicos y militares son asunto de hombres. Durante siglos, una mujer ha tenido que pedir permiso a su esposo o padre para hacer cualquier cosa. ¿Cómo pudimos vivir así durante tanto tiempo condenando a la mitad de la humanidad a la subordinación y la humillación? (Saramago, 2007).

Cada vez que me invitan a escribir o hablar en congresos y exposiciones sobre FEMINISMO, me asaltan sentimientos opuestos. Primero acepto con mucho entusiasmo, me hace feliz que reconozcan mi feminismo declarado oficialmente hace ya 40 años; por otro lado, no me siento digna de tal reconocimiento porque soy de una época en que las mujeres para protegerse de la discriminación operada por los hombres decían: "No soy feminista, pero defiendo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres". Empezamos negando nuestras convicciones. Me avergüenza la época en la que solía decir esto, pero estábamos en los las década del cincuenta y del sesenta y en la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Pernambuco debía enfrentarme a un machismo avasallador; yo era una de las 8 mujeres que estudiaban entre 200 hombres. Pero el machismo más destructivo venía de parte de los profesores y fui víctima especial de

* Extraído de Ana Mae Barbosa y Vitória Amaral (orgs.) (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. San Pablo: Cortez, pp. 420-432.

ese machismo desde el primero hasta el último día de clase durante cinco años. El primer día, el profesor de Introducción a la Ciencia del Derecho me llamó por mi nombre. Me levanté. Me hizo una pregunta incontestable para un estudiante de Derecho en su primer día de clases. Yo me quedé en silencio. Como sabía que nadie podía responderla, en lugar de hacer la pregunta a la clase, decidió reducirme al polvo comentando: "¡Miren, no sabe que nada, pero pasó el examen vestibular frente a todos ustedes!". Había cometido el pecado de aprobar el examen de ingreso en tercer o segundo lugar. De tanto llorar encerrada en el baño, casi dejo la Facultad si no fuera por Paulo Freire y Eunice Robalinho.

Él me convenció de que el Derecho desarrolla la capacidad hermenéutica que podemos aplicar a cualquier otra área del conocimiento. Años más tarde, cuando examinó mi tesis de libre docencia en la USP, *A imagem no ensino da Arte*, recordó el consejo que me había dado porque estaba usando esa hermenéutica en Arte/Educación. La tía Eunice, una mujer que se destacaba por su inteligencia, su sensibilidad y su interés en el éxito de quienes la rodeaban, especialmente las mujeres, me dijo con bastante claridad, a pesar de que le gustaba mucho mi novio y protegiera nuestro noviazgo en la biblioteca: "El matrimonio no es una profesión, necesitas tener una profesión en la que desempeñarte y con la que puedas afrontar cualquier adversidad en la vida".

Ella me ayudó a fingir que no me molestaba y reforzó mi ego cultural al elogiarme intelectualmente cada vez que una actitud machista me golpeaba. Ni ella ni yo lo sabíamos, pero ella era una feminista, un feminismo respetuoso con los hombres. Eunice Robalinho era bibliotecaria en la Facultad de Derecho y madre de mi gran amiga Lucila. Gracias a ella, nunca pierdo la oportunidad de animar a una mujer a estudiar, sea cual sea su edad. Ella fue a la universidad después de enviudar de un médico muy famoso en Recife que me salvó la vida cuando tenía 4 años.

Me casé en marzo de 1960, mi último año de universidad. A fin de año, ya embarazada, hice un examen oral de Derecho Civil. João

Alexandre, mi esposo, y Gadiel Perrucci, nuestro colega y amigo también lo hicieron. Ya habíamos decidido no ejercer la abogacía, así que cuando nos juntamos a estudiar ellos solo hablaban de literatura. Terminé estudiando sola con mucho arrojo porque me imaginaba al profesor dándome una nota de favor para aprobar, pero enviándome a cuidar de la casa y de mi hijo. Nunca imaginé que, aunque lo hiciera bien o mal, sería humillada igual.

En el momento del examen, por orden alfabético del primer nombre, me llamaron primero. Fui al punto y en la primera pregunta comencé a discutir el tema sin dudarlo para que el profesor no hiciera más preguntas. Me dijo que me detuviera, me puso un 10 y se dirigió a João Alexandre que estaba sentado en la primera fila del anfiteatro diciendo: "¡La has instruido bien a la patrona!".

El odio me paralizó. João Alexandre no respondió bien la pregunta que se le hizo, pero sabíamos que nadie se iba graduar con un solo examen oral, sobre todo porque João tenía fama de ser muy inteligente. El profesor preguntó cuánto necesitaba para aprobar y le dio la calificación requerida. Estaba sentado en el mismo lugar donde estaba João Alexandre cuando me tomaron el examen. El profesor ni siquiera me miró mientras yo esperaba que al menos revirtiera la broma. Pero no era una broma: el éxito de una mujer siempre se atribuía a un hombre superior por determinación social.

Seguí la trayectoria de las luchas profesionales de al menos dos grandes artistas mujeres de mi generación en Recife: Guita Charifker y Tereza Costa Rêgo.

Guita fue mi compañera en la experiencia educativa (informal) más interesante que tuve en Recife, el Gráfico Amador. Los jóvenes de nuestra época que frecuentaban el Gráfico eran machistas, pero los veteranos Gastão de Holanda, Orlando da Costa Ferreira, José Laurenio de Melo y Aloisio Magalhães (cuando apareció) no lo eran. Alguien me dijo una vez: "Pero en ese entonces deberían ser simplemente paternalistas". No puedo juzgar si eran prefeministas o paternalistas, pero la verdad es que el paternalismo fue un alivio para nosotras las mujeres en ese momento porque nos estimuló a trabajar

en ese infierno de descalificación femenina en el que vivíamos. Recuerdo cuánto Gastão le insistió a Guita para que ella se independizara como artista, y la primera conferencia que di sobre Arte/Educación fue por invitación de Gastão al grupo de Gráfico. Los jóvenes del Gráfico demolieron mis argumentos educativos. Afirmaron que la obra plástica de los adolescentes debería juzgarse con los mismos criterios que las obras de los artistas. Solo Gastão me defendió y yo aprendí a defenderme a lo largo de mi vida. Me enfureció leer la entrada sobre Guita en la Enciclopedia Itaú. Dice:

> En 1953, estudió dibujo y escultura en el Atelier Colectivo de la Sociedad de Arte Moderno, de Recife, junto al grabador Gilvan Samico (1928) y el pintor José Cláudio (1932), entre otros (...) Colabora, en 1964, en la fundación del Atelier da Ribeira, en Olinda, Pernambuco, en el que también participa el pintor João Câmara (1944) (Enciclopédia Itaú, 2018).

Guita Charifker es una artista reconocida y premiada varias veces, con valor de mercado, algo tan celebrado por el capitalismo. Para ser valorada no necesita que su nombre esté asociado a ningún colega masculino. Ella es hoy tan importante como ellos. ¿O no es así? Para mí, lo es. Pero, ¿quiénes escriben las enciclopedias? Hombres que desconocen sus privilegios y mujeres que, por haber ganado en la vida, desprecian a otras mujeres y descalifican al feminismo. El éxito de las mujeres sigue teniendo como referencia a los hombres, se lo justifica por la dependencia o la mera relación social o geopolítica con hombres importantes.

A Tereza Costa Rêgo la seguí de lejos porque éramos de diferentes grupos, pero nunca dejé de apoyar a esta talentosa artista que construyó su identidad y su carrera en polos sociales opuestos: inmersa, por un lado, en la alta burguesía de Pernambuco al inicio de su carrera y, por el otro, conviviendo con las ideas comunistas de su segundo marido, con quien vivió en el exilio político. Esta mujer extraordinaria no se ha desgarrado, se ha fortalecido. Ha recibido muchos premios desde el comienzo de su carrera. Hoy es reconocida, pero

no tanto como su obra lo merece porque el poder permanece en las manos manipuladoras de curadores y críticos varones.

Recuerden que las dos Bienales de San Pablo fueron curadas por mujeres. Sheila Leirner (1987) y Lisette Lagnado (2006) se encuentran entre las más atrevidas, junto con las de Zanini (1981 y 1983) y la Bienal Pop de 1967. Las Bienales bajo la curaduría de Sheila y Lisette tuvieron gran repercusión del público y críticas negativas, casi todas patéticas. Sheila intentó iniciar a Brasil en el posmodernismo siguiendo la teoría de la "Gran Pantalla", pero el apego de nuestros curadores y críticos al modernismo fue y sigue siendo un misterio, o simplemente les indignaba que una mujer desafiara el alto modernismo que ellos cortejaban y la autonomía absoluta de la obra de Arte. Como en el caso de mi último día de la carrera de Derecho, nunca hubo una reevaluación o una crítica que se retractara de la excelente curaduría de Sheila en esa Bienal. "Como viver juntos" fue el título de la 27ª Bienal de San Pablo curada por Lisette. El rechazo de curadores y críticos volvió a ser injusto y tendencioso. El título de esta Bienal, de inspiración ecológica, también podría referirse a una ecología cultural que intente reflejar cómo el 50% de la población femenina y el 50% de la población masculina pueden "vivir juntos", reconociéndose ambas mitades intelectual y artística, y vivencialmente en diálogo y participación mutua. La gran idea de esa Bienal fue el trabajo en residencia de artistas extranjeros en Brasil y brasileños en rincones recónditos del país. Fue demasiado democrática para nuestros críticos y curadores que hoy, más de diez años después, elogian las residencias de artistas en todo el mundo. Se reivindica a las mujeres pioneras, pero no se reconoce su espíritu de pioneras.

Por eso estoy tan entusiasmada con el proyecto DECOLONIZE. Ellos afirman:

> We recognize that the nomadic is a navigational tool, not a concept. Discussing dialogical and critical collaborations between artists and curators, contributing to decolonizing critical language and curating will be unavoidable questions as critics/curators of various backgrounds

> collaborate with artists from various cultures. Such practices in fact require a balanced perspective, not only a recognition of backgrounds but reacquainting with diverse epistemologies, cultural realities.
>
> For this reason with Braidotti and Glissant, COCOAA project banks on the creolization of languages proposing to adopt 'distancing' as a methodology, 'distance' understood as freedom in the relationship with current art language through processes of hybridation that incorporate artist and critical practices. With DECOLONIZE! we would like to not only promote a substantial reflection but open the way to new directions in international curatorial and collaborative practice.[1]

Las mujeres tenemos que trabajar por la descolonización de artistas, críticos y curadores, sean hombres o mujeres. Gracias al reconocimiento de Lucy Lippard, que en el prefacio del libro *Voices of Color: Art and Society in the Americas* (1997), en el que escribí un capítulo, se refiere a mí diciendo "la feminista brasileña Ana Mae Barbosa", es que hoy me considero una feminista radical. Creo que una mujer que se llama a sí misma feminista no tiene derecho a escribir solo sobre artistas masculinos. Tenemos la obligación social de luchar por la visibilidad de la producción artística de alta calidad de otras mujeres. Pero no soy una feminista sectaria: cualquier mujer tiene derecho a escribir sobre hombres y los hombres tienen derecho a escribir sobre mujeres.

Un concepto de Lucy Lippard, *La desmaterialización de la obra de arte*, fue el tema de la Bienal de San Pablo de 1996. Como ella misma me dijo, ni siquiera fue invitada a visitar la exposición. ¿Harían esto si hubieran usado una frase de Didi-Huberman?

Dos libros publicados en los últimos dos años revelan investigaciones muy importantes para el reconocimiento de la mujer en el arte en Brasil, *De sinhá prendada a artista visual: os caminhos da*

[1] Call for Participation Decolonize Project, Deadline Outline of Proposals 15 January 2017. Final Deadline: 15 february 2017. Contact artegiro@artegiro.com, Renata Summo-O'connell.

mulher artista em Pernambuco (2017) y *Elogio ao toque: ou como falar de arte feminista à brasileira* (2016). Este último, escrito para una tesis doctoral de Roberta Barros en la UFRJ, desencadenó un Encuentro en el Centro Cultural Municipal Hélio Oiticica de Río de Janeiro en 2016 con una gran participación de hombres y mujeres jóvenes. Hubo varias mesas de debate y un extraordinario programa de actuaciones feministas.

El libro *De sinhá prendada a artista visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco* fue organizado por Madalena Zacara con la valiosa colaboración de Bárbara Collier, Marluce Carvalho y Xavana Celesnah. Este libro es un material esencial si tenemos algún respeto por la justicia social. Elogio a Madalena por presentarse como organizadora, pero destaco la colaboración de colegas mujeres en la investigación que sustentó el texto.

Es una costumbre masculina en las universidades que el profesor utilice el trabajo de investigación de sus alumnas, a veces incluso reconociéndolo en la introducción, pero presentándose como autor y no como organizador. El ejemplo de Magdalena debería seguirse como uno de los mandamientos del feminismo crítico: empoderar a otras mujeres.

Me imagino las dificultades de las investigadoras de este libro para develar la participación de las mujeres en la Historia del Arte de Pernambuco de 1900 a 2016. Las familias tendían a descartar la obra gráfica y plástica de las mujeres de la casa luego de que ellas murieran, pues fue largo el proceso que las hizo dejar de ser vistas como artistas aficionadas para ser consideradas profesionales, lo que sucedió muchos años después de que fueran aceptadas en las instituciones de enseñanza de las Artes, como lo muestra Ana Paula Simioni en su libro *Profissão Artista* (2008).

Desde la década del ochenta intento averiguar quién era la pernambucana Alice Santiago que representó a Brasil, junto a Abigail Andrade, en la Exposición Universal de París de 1889. Fue eliminada de la historia. Llegué al extremo de pasar días al lado del teléfono

llamando a los Santiago de Recife, que son muchos, para saber si algún descendiente reconocía su existencia en el pasado familiar.

Otra pernambucana que he estado tratando de identificar es Adelaide Lopes de Souza Gonçalves Cavalcanti, quien probablemente trabajó entre 1910 y 1935. Es probable que viviera en Río de Janeiro donde participó de exposiciones en salones en 1922 y 1936.

En las Artes Visuales se acentúa más el encubrimiento femenino que hace la historia que en Teatro, Danza y Música, ya que en estos ámbitos las mujeres se destacaron como intérpretes y las mujeres se convirtieron en grandes musas históricamente veneradas. El papel del intérprete en las Artes Visuales se reduce, en el sentido común, a la reproducción, que se desprecia por contraponerse al genio, concepto asociado a la creación de la naturaleza masculina desde la época romana. Como afirma críticamente Carol Duncan (1975, pp. 60-64), la grandeza fue o es un privilegio masculino, a las mujeres les quedaba la reproducción biológica fecundada por la grandeza masculina.

Podríamos haber sido salvadas por el romanticismo más intimista, emocional y subjetivista, cualidades asociadas a la mujer en ese momento, pero como dice Patrícia Mayayo (2007):

> En el Romanticismo se dejó crecer y reformular un discurso misógino, que trajo como consecuencia la consolidación de esta historia de marginación. Durante este tiempo, eran los hombres quienes poseían juicio e ingenium; las mujeres, por el contrario, se dejaban llevar demasiado por sus emociones, como para llegar a ser grandes artistas.

Lo que se pensaba sobre las mujeres a lo largo del tiempo ha cambiado para que la hegemonía y el poder masculinos sean resguardados a pesar de los cambios en el Arte. Los prejuicios despectivos contra las mujeres en el arte se están expandiendo. Patricia Mayayo continúa:

> El artista Romántico se apropia de los valores “femeninos” al mismo tiempo que atribuye a las mujeres una serie de características aso-

> ciadas a la masculinidad y que "desde ahora" adquieren un sentido negativo (razón, juicio, contención). Ante esto, Christine Battersby afirma que la misoginia Romántica estaba acompañada de un cambio de paradigma estético: el genio pasa a ser una figura dotada de atributos considerados "femeninos" al mismo tiempo que se declara que las mujeres no pueden dedicarse a la creación artística.

Recién el Movimiento Feminista de los años setenta provocaría cambios en los conceptos, temáticas y densidad social del Arte que transformarían las Artes Visuales para hombres y mujeres. El movimiento feminista fue mucho más allá de la lucha por la igualdad de género, los derechos y la visibilidad, llegó al núcleo de los valores, las teorías estéticas y las instituciones educativas. El arte de hoy y las instituciones culturales le deben mucho al movimiento feminista.

El feminismo llevó al arte cuestiones que, hasta hoy, siguen siendo vitales, sociales y estéticas, como las definiciones de subjetividades y sexualidades, agendas políticas personales e institucionales, estrategias para la representación del cuerpo femenino y narrativas múltiples, de la relación entre lo público y lo privado, y de la relación entre el arte y la artesanía.

Una pieza central del movimiento feminista fue la instalación de Judy Chicago "The Dinner Party" (1974-1979), en la que la cerámica y el bordado contaban una nueva historia de la participación de las mujeres en la cultura mundial, desde la teología hasta las artes, desde la ciencia hasta la filosofía. La obra fue un éxito de taquilla, pero despertó la hostilidad de los críticos de arte y la derecha estadounidense. El Congreso de los Estados Unidos negó un espacio permanente para la obra en la University of the District of Columbia por considerarlo una obscenidad e inmoralidad. Hoy, después de casi diez años de ser *homeless*, la obra se exhibe en la colección permanente del Museo de Brooklyn. Las mismas feministas que no expresaban las mismas convicciones en sus obras visuales lo rechazaron y lo clasificaron de kitsch. Pocos vieron en el *Dinner Party* lo que hoy es evidente, el poder del arte para concientizar a las mujeres acerca

de su participación en la historia de la llamada civilización occidental y llevarlas a reconstruir el rol cultural que les estaba negando la sociedad en pleno siglo XX. Tuve la suerte de hacer mi maestría y doctorado y enseñar en los Estados Unidos en los años setenta y observar *in loco* las luchas políticas contra la guerra de Vietnam, contra el racismo y contra la discriminación de las mujeres. Enseñé en Yale cuando la Universidad estaba legalmente obligada a permitir que las profesoras mujeres ingresaran al restaurante de los profesores y en el Departamento de Sueco las profesoras mujeres no podían usar pantalones largos.

Las artistas feministas estadounidenses utilizaron como arma para difundir sus ideas y su arte no solo las exposiciones y los textos, sino también la docencia.

Muchas se negaron a institucionalizarse como profesoras en universidades, pero la mayoría aceptaba invitaciones para cursos semestrales. En 2014, salió un libro de Judy Chicago sobre *Institutional time: a critique of studio art education* (2014), que recibió severas críticas como la de Hilary Robinson[2] en Inglaterra, que acusó a Chicago de practicar un feminismo interesado en cambiar el sistema de clases y la jerarquía en las instituciones.

Hay muchos feminismos, lo que importa es luchar contra la violencia social, institucional y física que sufren las mujeres y reescribir la Historia del Arte que eliminó a casi la mitad de los seres humanos de este planeta, la mitad femenina.

[2] Robinson, Hilary (2015). *Institutional time: a critique of studio art education*, Judy Chicago (2014) [reseña]. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 169-171.

Bibliografía

Adams, Laurie Schneider (1996). *The methodologies of art.* Nueva York: Icon.

Alencar, Valéria Peixoto (2008). *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte* [Programa de Posgrado en Artes, área de concentración en Artes Visuales, línea de pesquisa: Enseñanza y Aprendizaje del Arte, UNESP. Maestría. Directora: Rejane Coutinho Galvão].

Alonso, Antonio (s. d). *O impulso criador das crianças*. Washington: União Panamericana.

Amaral, Claudio Silveira (2005). *John Ruskin e o desenho no Brasil* [Tese de Doutorado]. San Pablo, USP.

Anscombre, lsabelle (1981). *Omega and after*. Londres: Thames and Hudson.

Arnheim, Rudolf (1954). *Art and Visual Perception.* Berkeley: University of California Press.

Arriaga, Amaia y Aguirre, Imanol (2013). Concepts of art and interpretation in interviews with educators from Tate Gallery. *JADE* (Oxford, Blackwell), *32*(1), 128.

Ashwin, Clive (1975). *Art education documents and polices. 1768-1975*. Londres: SRHE.

Azevedo, Fernando (2000). *Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa* [Tesis de maestría]. San Pablo, ECA/USP.

Barata, Mário (1966). *Raízes e aspectos da história do ensino artístico no Brasil.* Río de Janeiro: Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Río de Janeiro.

Barbosa, Ana Amália (2007). *O ensino de artes e de inglês: uma experiencia interdisciplinar*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (1975). *Teoria e prática da educação artística*. San Pablo: Cultrix.

Barbosa, Ana Mae (1978). *Arte-educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. San Pablo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (1982). *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (1984). *Arte-Educação: conflitos/acertos*. San Pablo: Max Limonad.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1986). *História da Arte-Educação.* San Pablo: Max Limonad.

Barbosa, Ana Mae (1986). História da Arte Educação: a experiência de Brasília. *I Simpósio Internacional de História da Arte/Educação – ECA/USP* (pp. 7-10). San Pablo: Max Limonad.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1988). *A compreensão e o prazer da Arte*. San Pablo: SESC.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1990). *O Museu de Arte Contemporârea da Universidade de São Paulo*. San Pablo: Círculo do Livro.

Barbosa, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. San Pablo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1992). *De olho no MAC*. San Pablo: MAC-USP.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1997). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (1997). Brasil: several minorities. En Phoebe Farris-Dufrenne (ed.), *Voices of color: art and society in the Americas* (pp. 65-71). New Jersey: Humanities Press.

Barbosa, Ana Mae (1998). *A compreensão e o prazer da Arte*. San Pablo: SESC Vila Mariana.

Barbosa, Ana Mae (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com/Arte.

Barbosa, Ana Mae (org.) (1999). *A compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia*. San Pablo: SESC Vila Mariana.

Barbosa, Ana Mae (2001a). As escuelas de pintura al aire libre do México: liberdade, forma e cultura. En Ana Alice Dutra Pillar, *A educação do olhar no ensino da Arte* (pp. 101-117). Porto Alegre: Mediação.

Barbosa, Ana Mae. (2001b). *John Dewey e o ensino da Arte*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (org.). (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (2008). *Ensino da arte: memória e história*. San Pablo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (org.) (2009). *Ensino da arte: memória e história*. San Pablo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (2009). *A imagem no ensino da arte.* San Pablo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae y Margarido Sales, Heloisa (orgs.) (1990). *O ensino da arte e sua história*. San Pablo: MAC-USP.

Barbosa, Ana Mae; Ferrara, Lucrécia D'Alessio y Vernaschi, Elvira (orgs.) (1993). *O ensino das artes nas universidades.* San Pablo: EDUSP.

Barbosa, Ana Mae; Coutinho, Rejane y Sales, Heloisa Margarido (2005). *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. San Pablo: EDUSP.

Barbosa, Ana Mae y Coutinho, Rejane (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. San Pablo: UNESP.

Barbosa, Ana Mae y Amaral, Vitória (orgs.) (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. San Pablo: Cortez.

Barbosa, Rui (1941). *Reforma do ensino secundário e superior (1882). Obras Completas*, vol. 9. Río de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Barbosa, Rui (1947). *Reforma do ensino primário (1883). Obras completas,* vol. 10. Río de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde.

Barros, Roberta (2016). *Elogio ao toque: ou como falar de arte feminista à brasileira*. Río de Janeiro: Relacionarte.

Bell, Quentin (1963). *The schools of design*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltda.

Bell, Quentin (1976). *Critical Inquire, 2*(3), Spring, 406-407.

Belo, Lucimar (2001). *Noêmia Varela e a arte*. BH: Com/Arte.

Boisbandron, Lecoq (1931). *The training of the memory in art*. Londres: Macmillan and Co. Ltda.

Bon, Gabriela (2012). *Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre: interações discursivas* [Programa de Posgrado en Educación, Maestría, Facultad de Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Directora: Analice Dutra Pillar].

Borges, Abílio Cesar Pereira (1959). *Geometria popular*. Río de Janeiro: Francisco Alves.

Bosi, Alfredo (2010). Entrevista. *Revista É* (San Pablo, SESC), *16*(7), enero, 14.

Bredariolli, Rita L. (2004). *Das lembranças de Suzana Rodrigues: t*ópicos modernos de *arte e educação* [Tesis de maestría]. San Pablo, ECA/USP.

Brière, Monique (1988). *Art Image 5.* Nueva York: Art Image Publications Inc.

Brocos, Modesto (1915). *A questão do ensino da Bellas-Artes*. Río de Janeiro: DCP.

Brown, Frank Percival (1912). *South Kensington and its art training*. Londres: S.L.

Bryson, Norman (1988). The gaze in the expanded field. En Hal Foster (ed.), *Vision and visuality* (p. 107). Seattle: Bay Press.

Burke Feldman, Edmund (1970). *Becoming human through art.* New Jersey: Prentice Hall.

Cardoso, Rafael (1997). A Academia Imperial de Belas Artes e o ensino técnico en EBA. *Anais do Seminário EBA: 180 Anos da Escola de Belas Artes* (Río de Janeiro, UFRJ), (180).

Cardoso, Rafael (2001). An industrial vision: the promotion of technical drawing in Mid-Victorian Britain. En Louise Purbick (org.), *The Great Exhibition of 1851: new interdisciplinary essays*. Manchester: Manchester University Press.

Cardoso, Rafael (2005). A preliminary survey of drawing manuals in Britain c. 1825-1875. En Mervyn Romans (org.), *Histories of art and design education. Collected essays.* Bristol: Intellect [*Journal of Art and Design Education*, 1996].

Carline, Richard (1975). *Draw they must*. Londres: Edward Arnold.

Carvalho, Benjamim Araújo (1958). *Didática especial de desenho*. San Pablo: Cia. Ed. Nacional.

Carvalho, Vicente Vitoriano Marques (2003). *Newton Navarro: um flâneur na direção da arte e da pedagogia da arte no Rio Grande do Norte* [Tesis de doctorado]. Natal, Faculdade de Educação, UFRGN.

Cary, Richard (1998). *Critical Art Pedagogy: foundations for postmodern Art Education*. Nueva York: Garland Publishing.

Chicago, Judy (2014). *Institutional time: a critique of studio art education.* Nueva York: The Monacelli Press.

Congresso Brasileiro de Professores de Desenho (1963). *Anais.* Recife: Escola de Belas Artes da Universidade de Recife.

Coutinho, Rejane Galvão (1998). *Sylvio Rabello e o desenho infantil* [Tesis de maestría]. *San Pablo*, ECA/USP.

Coutinho, Rejane Galvão (2002). *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade [*Tesis de doctorado]. San Pablo, ECA/USP.

Crawford, Donald (1991). The questions of aesthetics. En Ralph Smith y Alan Simpson (orgs.), *Aesthetics and arts education* (p. 15). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Druckrey, Timothy (1994). *Culture on the brink: ideologies of technology.* Seattle: Bay Press.

Duarte, Maria de Souza (1982). *Educação pela arte numa cidade nova: o caso de Brasília* [Tesis de maestría]. Brasília, UNB.

Duncan, Carol (14 de octubre de 1975). When greatness is a box of Wheaties. *Artforum*, pp. 60-64.

Efland, Arthur D. (1990). *A History of Art Education*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry y Stuhr, Patrícia (1996). *Postmodern Art Education*. Reston, Virginia: NAEA.

Eisner, Elliot, W. (1985). Why art in education and why art education. En *Beyon creating: the place for art in America's Schools* (p. 5). Los *Ángeles*: J. Paul Getty Trust.

Eisner, Elliot W. (1988). Structure and magic in disciplined based art education. *Journal of Art and Design Education* (Londres), *7*(2), 189.

Eisner, Elliot W. (1999). Estrutura e mágica no ensino da arte. En Ana Mae Barbosa (org.), *Arte-Educação: leitura no subsolo*. San Pablo: Cortez.

Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Espinheia, Ariosto (1938). *Arte popular e educação*. San Pablo: Cia. Ed. Nacional.

Fazenda, Ivani (org.) (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. San Pablo: Cortez.

Feldman, Carlos F. Baca (2011). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía: Jesús Martín Barbero (1987). *Revista Razón y Palabra, 75*(1), febrero-abril. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/07_Baca_M75.pdf

Ferraz, M. Heloisa Toledo (1989). *A Escola Livre de Artes Plásticas do Juquerí.* [Tesis de doctorado]. San Pablo, ECA/USP.

Ferreira, Felix (1961). *Do ensino profissional: Liceu de Artes e Ofício.* Río de Janeiro: Escola Técnica Nacional.

Ferreira, Hélio M. Dias (1996). *Ivan Serpa: o expressionista concreto*. Niterói: EDUFF.

Foerste, Gerda M Schütz (1996). *Arte-Educação: pressupostos metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. [Tesis de maestría]. Goiânia, UFGO.

França, Alexandre (producción) y Bello, Lucimar (investigación) (2001). *Noemia Varela de barro, de vidro e de barro [Video].* Uberlândia.

Frange, Lucimar Bello (2001). *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: ComArte.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía do oprimido.* Río de Janiero: Paz e Terra.

Galvão Rejane, Coutinho (1998). *Sylvio Rabello e o desenho infantil.* [Tesis de maestría]. San Pablo, ECA/USP.

Galvão, Alfredo (1954). *Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes*. Río de Janeiro: Universidade do Brasil.

Gardner, Howard (1973). *The arts and human development.* New York: John Wiley & Sons.

Gombrich, Ernest (19 de enero de 1989). Distinguished Dissident. Review of *James J. Gibson and the Psychology of Perception* by Edward S. Reed. *The New York Review of Books, XXXV*(21-22), 13-15.

Guita, Charifker (2018). *Enciclopédia Itaú Cultural de arte e cultura brasileiras*. San Pablo: Itaú Cultural. http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23493/guita-charifker

Hall, Stuart (1996). Race, culture, and comunications: looking backward and forward at cultural studies. En J. Storey (ed.), *What is cultural studies*? (pp. 336-343). Londres: Arnold [Traducción: Helen Hughes].

Hare, William (1974). Appreciation as a God of Aesthetic Education. *The Journal of Aesthetic Education* (Illinois), *8*(2) 6-7.

Hirsch, Eric Donald (1988). *Cultural literacy.* Nueva York: Vintage Books.

Huerta, Ricard (2010). *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.

Japiassu, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Río de Janeiro: Imago.

Kindler, Anna (2003). Commentary: visual culture, visual brain, and (art) education. *NAEA. Studies in Art Education*, *44*(3), 290.

Korzenik, Diana (1985). *Drawn to Art*. Londres: University Press of New England.

Kuyumjian, Dinorath Valle (1965). *Arte infantil na escola primária*. San Pablo: Clássico Científica.

Leite, Serafim (1953). *Artes e ofício dos jesuítas no Brasil*. Lisboa: Livros de Portugal.

Lippard, Lucy (1997). Prefacio. En Phoebe Farris-Dufrenne (ed.), *Voices of color*: *art and society in the Americas*. New Jersey: Humanities Press.

Logan, Frederick (1955). *Growth of art in American schools.* Nueva York: Harpers and Brothers.

MacDonald, Stuart (1970). *The history and philosophy of art education*. Londres: University of London Press.

Machado, Regina (1988). AHC ED ASAC: uma reflexão sobre a função da arte no Magistério [mimeo].

Machado, Regina (1998). *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. San Pablo: Companhia das Letrinhas.

Maranhão, Ana Carolina Kalume y Garrossini, Daniela Favaro (2010). A mediologia de Régis Debray: limites e contribuições ao campo comunicacional. *Questão*, *16*(2), 33-47, jul./dez.

Marin, Alda Junqueira (1976). *Educação, arte e criatividade*. San Pablo: Pioneira.

Marques, Lívia (2005). *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal*. [Tesis de doctorado]. San Pablo, ECA /USP.

Mayayo, Patrícia (2007). *Historias de mujeres, historias del arte.* Madrid: Cátedra.

Morales de los Rios Filho, Adolfo (s. d.). *Ensino artístico no Brasil no século XIX.* Río de Janeiro: s.c.p.

Morales de los Rios Filho, Adolfo (1942). O ensino artístico: subsídios para sua história. En *Anais do Terceiro Congresso de História Nacional, IHGB, 1938*. Río de Janeiro: Imprensa Nacional.

Mortimer, Adler (1974). What sort of art history? *The New Era, 55*(2). Cambridge: March.

Moura, Mônica (2003). De onde vem o design. En *O Design de hipermídia* [Tesis de doctorado]. San Pablo, PUC.

Nascimento, Roberto Alcarria (1994). *O ensino do desenho na educação brasileira*: *apogeu e decadência de uma disciplina escolar* [Tesis de maestria]. San Pablo-Marília, Mestrado em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.

Nascimento, Roberto Alcarria (1999). *A função do desenho na educação* [Tesis de doctorado en Educación]. Marília, Faculdade de Filosofia e Ciência, USP.

Neperud, Ron (ed.) (1996). Texture of community: an environmental design education. En *Context, content and community in art education.* Nueva York: Teachers College.

Nesbitt, Molly (1991). The language of industry. En Thierry de Duve (org.), *The definitively unfinished Marcel Duchamp*. Cambridge: MIT Press.

Neto, José Minerini (2015). *Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente* [Tesis de doctorado. Directora: Ana Mae Barbosa]. São Paulo, ECA/USP.

Parsons, Michael (2005). Curriculum, arte e cognição integrados. En Ana Mae Barbosa (org.), *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. San Pablo: Cortez.

Paz, Octavio (1977). *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pereira Borges, Abílio Cesar (1959). *Geometria popular*, 41º ed. Río de Janeiro: Francisco Alves.

Perrelet, Louise Artus (1930). *O desenho a serviço da educação*. Río de Janeiro: Villas-Boas.

Petrie, Hugh (1976). Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinary inquiry. *Educational Researcher* (Washington, DC), 5(2), 9-14, feb.

Petry, Michael (2011). *The art of not making: the new artist/artisan relationship.* Londres: Thames & Hudson.

Pevsner, Nicolaus (1940). *Academies of art, past and present.* Cambridge: University Press.

Pillar, Analice Dutra (org.) (1999). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação.

Pillar, Analice Dutra y Vieira, Denyse (1992). *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.* Porto Alegre: Fundação IOCHPE.

Pimentel, Lucia G. (1999). *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE.

Pinho, Margarida Góes de Araújo (1983). *O ensino de artes plásticas nos Ginásios Estaduais Vocacionais 1961-1969* [Tesis de maestria]. San Pablo, ECA/USP.

Piper, Warren (1973). *After Hornsey and after Goldstream*. Londres: Davis Poyter Ltda.

Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Pompéia, Raúl (2012). *El Ateneo*. México: Cátedra [Traducción: Paula Abramo].

Purbick, Louise (org.) (2001). *The Great Exhibition of 1851: new interdisciplinary essays*. Manchester: Manchester University Press.

Rabello, Silvio (1931). *Aplicação dos testes decrolyanos de desenho.* Recife: Imprensa Oficial.

Rabello, Silvio (1933a). *A percepção das cores e das formas entre as criança de 03 a 11 anos*. Recife: Separata do Boletim de Educação.

Rabello, Silvio (1933b). *As características do desenho infantil*. Recife: Diretoria Técnica de Educação.

Rabello, Silvio (1947). *Psicologia do desenho infantil*. San Pablo: Cia Ed. Nacional.

Read, Herbert (1982). *A educação pela arte*. San Pablo: Martins Fontes.

Robinson, Hilary (2015). Institutional time: a critique of studio art education. *International Journal of Education through Art*, *11*(1), 169-171.

Romans, Mervyn (org.) (2005). *Histories of art and design education*: *collected essays*. Bristol: Intellect.

Saunders, Robert (1971). *Teaching through art*, Serie A y Serie B. New York: American Books Company.

Sauders, Robert (1984). History of art education in the United States. En *Encyclopedia of education*. Nueva York: Macmillian Co.

Scaramelli, José (1931). *Escola nova brasileira*: *esboço de um sistema*. San Pablo: Livraria Zenith.

Serota, Nicholas (1997). *Experience or interpretation. The dilemma of Museums of Modern Art.* Italy: Thames and Hudson.

Severo, Ricardo (1934). *O Liceu de Artes e Ofício de São Paulo*. San Pablo: L. A. O.

Silva, Enrico (1958). *O desenho*. Uberlândia: s. d.

Simioni, Ana Paula (2008). *Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. San Pablo: EDUSP.

Smith, Walter (1872). *Art, education: scholastic and industrial*. Boston: Osgood & Co.

Smith, Walter (1874). *Teachers's manual for freehand drawing (1873).* Boston: Prang.

Soucy, Donald y Stankiewicz, Mary Ann (1990). *Framing the past: essays in art education*. Reston: NAEA.

Souza, Alcidio Mafra de (1968). *Artes plásticas na escola*. Río de Janeiro: Bloch.

Souza, Lynn Mario T. Meneses de. (2007). Posfácio. En Ana Amália Barbosa, *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar* (pp. 129-132). San Pablo: Cortez.

The Pennsylvania State University (1985 y 1989). *Proceedings from I and II Penn Conferences*. Pennsylvania.

Thistlewood, David (1981). *A continuing process*. Londres: ICA.

Thistlewood, David (1984). *Herbert Read: formlessness and form*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Thistlewood, David (s. f.). Critical studies, the Museum of Contemporary Art and Social Relevance [mimeo].

Trinchão, Gláucia (2008). *O desenho como objeto de ensino*: *história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas* [Tesis de doctorado en Educación]. San Leopoldo, UNISINOS.

TV Folha (5 de febrero de 1995). domingo, p. 4.

UCLA Armand Hammer Museum of Art and Cultural Center (1996). Catálogo da Exposição "Sexual Politics: Judy Chicago's Dinner Party in Feminist Art History". Los Ángeles: University of California Press.

Villas-Boas, André (2002). *As mudanças nos anos 90: impressões de viagem*. En *Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. Brasilia: UNB.

Villela, Maria Antonieta P. (1991). *Os experimentais da Lapa e o ensino da Arte, 1969-1971, vistos com olhos de educadores dos anos 90* [Tesis de maestria]. San Pablo, ECA/USP.

Wilson, Brent y Wilson, Marjorie (1999). Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. En Ana Mae Barbosa (org.), *Arte/Educação: leitura no subsolo*. San Pablo: Cortez.

Wojnar, Irena (1963). *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yang, Alice (1992). *Alfredo Jaar 1+1+1.* Nueva York: Catalogue The New Museum, enero a abril.

Yeomans, Richard (1988). Basic design and the pedagogy of Richard Hamilton. *Journal of Art and Design Education* (Londres), *7*(2), 155.

Ziegfeld, Edwin (org.) (1953). *Education and art: a symposium.* París: UNESCO.

Este volumen reúne –por primera vez traducidos al castellano– una selección de textos de Ana Mae Barbosa entre 1980 y la actualidad. El universo de su obra, así como su ideario y práctica pedagógicos, estuvieron siempre enfocados en restituir la voz propia, a través de las artes, a los excluidos del sistema y de los códigos culturales hegemónicos. Esta selección de sus textos busca difundir la importancia de sus aportes a la enseñanza artística y transmitir su obra a educadores y educadoras.

Las artes en la educación, como parte del derecho que tienen nuestras sociedades a gozar de las experiencias artísticas, no solo se configuran como objeto de reflexiones que hoy resultan imprescindibles, sino que también nos interpelan para construir un gran espacio de diálogo en torno a los asuntos y problemas que concitan el interés común y compartido de las ciencias sociales y las humanidades. La UNA y CLACSO consolidan un vínculo que es plataforma y punto de partida para impulsar esta iniciativa y seguir estimulando los debates vitales del siglo XXI.

ISBN 978-987-813-193-1

9 789878 131931

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

CLACSO